



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Licenciatura em Pedagogia

DIANA HOELTGEBAUM ZAVA

**A Formação Política do Pedagogo:
Possíveis contribuições da participação dos estudantes no Centro
Acadêmico de Pedagogia da UFRJ.**

Rio de Janeiro
Novembro de 2015

DIANA HOELTGEBAUM ZAVA

**A Formação Política do Pedagogo:
Possíveis contribuições da participação dos estudantes
no Centro Acadêmico de Pedagogia da UFRJ.**

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Rio de
Janeiro como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvina Julia Fernández.

Rio de Janeiro
Novembro de 2015

Dedicatória:

Dedico este trabalho a todos os estudantes de Pedagogia, para que possam apoderar-se de si, recombinação atos. Que a força esteja com vocês!

Agradecimentos

Quando analisamos a constituição etimológica da palavra monografia, veremos que a palavra *mono* deriva do grego *monos*, que significa “única” e *graphein*, cuja definição seria escrita, ou seja, monografia seria, literalmente, “escrita única”. Porém, a escrita nunca é necessariamente única uma vez que somos o resultado de diversas interações com outras pessoas, ou seja, somos constituídos por vários pensamentos que surgiram através do convívio com os outros. E a minha monografia não é diferente. Além da interação com todos os autores que menciono ao longo deste trabalho, diversas pessoas foram fundamentais para que eu pudesse escrever. Dessa forma, nada mais justo do que agradecer a cada um deles.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, principalmente os que estão sempre perto de mim, apoiando nos momentos difíceis, incentivando a continuar em frente e alegrando meus dias: meu pai, José Luiz, e minha mãe, Ana Paula, que são meus maiores exemplos nessa vida e pelos quais possuo um carinho e admiração sem tamanho. Sem vocês nem metade do que sou hoje existiria. Muito obrigada mesmo!

Agradeço imensamente também à minha querida orientadora Silvina, cujo apoio, paciência, companheirismo e dedicação foram fundamentais desde o primeiro momento em que apresentei minhas ideias. Obrigada por estar comigo sempre, compreendendo minhas dificuldades e mostrando meus potenciais. De todos os professores da faculdade tenho certeza que foi com você que aprendi mais a ser uma educadora e sei que fiz uma amiga para a vida.

Um agradecimento especial para a minha psicóloga Luciana Guedes cujo apoio, puxões de orelha frequentes, incentivos e reflexões auxiliaram a caminhar em direção a novos rumos. Tenho certeza que sem você, Lu, não teria chegado tão longe. MUITÍSSIMO obrigada!

Aos meus amigos, sejam estes da faculdade, da escola, ou de qualquer lugar. Um agradecimento especial para: Guto, Iris Medeiros, Cacau, Mirina, Rachel Nascimento, Pedriná, Jules, Breno, Nando, Bruna Almeida, Mari Impagliazzo, Luciana Leite, Thaís Farias, Elis Simões, Luyra Almeida, Giovana, Mylena e Marielle Javarys. Vocês estão comigo sempre, mesmo que nossas vidas tenham nos levado para outros rumos e não estejamos tão perto como antes. Agradeço imensamente pelo apoio, carinho, amor e amizade de cada um.

Também agradeço aos meus colegas do Movimento Estudantil: Pedrinho, Dani, Vinicius, Nyh, Tayane, Carmem, Candal, Colombo, Camila, Helena, Thamires, Agrobey, Renatinho e Lucília, vocês foram meus maiores exemplos durante esses anos e sem vocês esse trabalho não existiria também. Compartilhar todas as experiências ao longo da minha participação no movimento fertilizou minha mente com a ideia para a monografia. Muito obrigada.

Não poderia deixar de agradecer aos meus amigxs da Acrobacia Aérea da Fundação Progresso: Diana, Laura, Raquel, Mônica, Aramis, Flor, Julio e Marina, vocês não fazem ideia de como treinar com vocês auxiliou na minha vida. Em um ano enfrentei muitos medos e receios, que se tornaram muito mais agradáveis com vocês ao meu lado. Cada um de vocês é uma inspiração para mim que me auxilia muito ao longo dos treinos, que eu levo para a vida. Muito obrigada.

Agradeço também a minha professora de Acrobacia Aérea, Maria Angélica. Desde quando entrei na acrobacia você me incentivou muito a enfrentar meus medos, enquanto descobri meus limites e potenciais. Cada vez que eu desacreditava de mim e dizia que não tinha me desenvolvido, você me incentivava. Muito obrigada.

Por fim, algumas pessoas especiais, que merecem agradecimentos da mesma forma:

Primeiramente agradeço a aquele que ouviu meus prantos noturnos quando trava em alguma ideia e não conseguia avançar, me animando todos os dias com uma simplicidade e delicadeza sem tamanho. Aquele que me faz sentir especial sempre e que está sempre por perto, mesmo em outro estado na maioria das vezes Meu amado companheiro Arthur, muitíssimo obrigada!

Agradeço também a Patricia Gurgel, minha veterana e bobona querida que me apresentou ao mundo do Centro Acadêmico com toda a sua doçura e sabedoria. Esteve ao meu lado desde que entrei na faculdade e saio dela com o sentimento de que ganhei uma amiga para a vida, pois todo o apoio que recebi ao longo desta jornada são provas de uma amizade que vai muito além do espaço acadêmico. Todos os dias que você me recebeu na sua casa para que pudéssemos conversar sobre o que estava pensando, todas as ligações, sugestões e críticas fazem parte deste trabalho e vão além, sendo incorporadas na minha vida. Muito obrigada, bobona.

Roberta Almeida, minha musa do ploretariado polêmica! Por todo apoio, incentivos e alívios que você me deu ao longo desses anos todos que somos, que foram inúmeros. Tenho para mim que somos irmãs que foram separadas na maternidade, e sei

que você tem esse sentimento também. E agora, amiga, assim como você estarei formada! E vamos juntas dominar o mundo! hahaahahahaha

Agradeço também a Marianna de Luna, cujo apoio incondicional, misturado com tapinhas emocionais necessários, acompanhados de um carinho e cuidado comigo que são raros de encontrar tornaram esse trabalho o que ele é. Obrigada, Mari, por todos os momentos em que você esteve comigo e me mostrou uma luz no meio da escuridão (sempre acho que esse dom que você possui vem do seu nome lunar). Orgulho-me imensamente da nossa amizade e ainda mais de ser sua madrinha de casamento!

Por fim agradeço a Sabryna Raychtock, minha hobbit preferida cuja doçura, esperteza, inteligência, netflix, encontros para comer alguma coisa no meio da tarde, conversas e amizade também tornaram esse trabalho possível. Sério, Sá, não sabe o quanto sou agradecida por nossa amizade e por tudo que vivemos juntas. Obrigada!

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo central analisar se a participação discente no Centro Acadêmico de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAPed-UFRJ) contribui ou não para a compreensão, por parte dos estudantes, da dimensão sociopolítica do educador, contribuindo assim com saberes imprescindíveis a sua formação profissional. Para empreender tal análise, foram explorados os seguintes conceitos, relacionados à formação do pedagogo: dimensão sociopolítica da educação e da formação do pedagogo, subjetividade e participação. O trabalho realizou-se com base em pesquisa qualitativa, cujo principal instrumento foram entrevistas semiestruturadas realizadas com oito estudantes que participaram no CAPed-UFRJ, no período do segundo semestre de 2009 ao segundo semestre de 2013. As discussões estão organizadas ao longo de três capítulos: o primeiro capítulo trata de forma geral da formação política do Pedagogo; já o segundo capítulo aborda a participação dos estudantes no Centro Acadêmico de Pedagogia da UFRJ e o último versa sobre as possíveis contribuições da participação no Centro Acadêmico para a formação política do pedagogo, na perspectiva dos estudantes de Pedagogia da UFRJ. A análise efetuada indica um panorama segundo o qual percebemos a necessidade de se pensar acerca da formação política do pedagogo oferecida pelo espaço do Centro Acadêmico, assim como destaca, com base em resultados diversos, a importância da participação destes estudantes na sua organização específica para o seu posterior exercício profissional.

Palavras-chave:

Formação Profissional; Movimento Estudantil; Centro Acadêmico, Participação Estudantil.

Sumário

Introdução	9
1) A formação política do Pedagogo	15
2.2 A construção da Pedagogia como campo de conhecimento.	15
2.3 Educação e política: Qual a relação?	20
2.4 A formação política do Pedagogo	26
2) A Participação dos estudantes no Centro Acadêmico de Pedagogia da UFRJ	34
2.1 O que é um Centro Acadêmico?	34
2.2 O Centro Acadêmico de Pedagogia da UFRJ na perspectiva dos seus participantes.	41
3) Possíveis contribuições da participação no Centro Acadêmico para a formação Política na perspectiva dos estudantes de Pedagogia da UFRJ	61
Considerações finais	82
Bibliografia	85
Apêndice	90

INTRODUÇÃO.

“Quem participa do Centro Acadêmico não se forma. Sai desse espaço, vai estudar e terminar a faculdade! Só conheço, em movimento estudantil, gente que nunca se formou”. Ouvi essas “motivadoras” palavras em 2010, vindas de um professor de Geografia que deu aula para mim quando fiz ensino médio, ao saber brevemente sobre a minha participação nas atividades do Centro Acadêmico. Palavras essas que me chocam até hoje e que, a meu ver, refletem um discurso de senso comum, presente em minha trajetória escolar e acadêmica, de desvalorização da atuação do estudante em uma entidade estudantil.

Entretanto, se por um lado critica-se o aluno que hoje participa desse espaço, valoriza-se a participação estudantil do passado, principalmente a da época da ditadura. Culpam-se os estudantes atuais por não serem parecidos com os estudantes daquela época, que marcaram sua existência ao questionarem o poder e com isso, abalaram as estruturas da sociedade. (CAMARGO, 2004, p.125). Se pensarmos assim, “quem dera a era fosse aquela em que éramos heróis!” (ANITELLI, 2013). O interessante é que, naquela época, o discurso que se ouvia vindo do então ministro da educação Flávio Suplicy Lacerda era justamente que “Primeiro o estudante deve estudar, depois se aperfeiçoar na prática democrática no sentido amplo” (Correio da Manhã, 28 de agosto de 1964 apud FÁVERO, 2007 p. 92).

Esse discurso contraditório revela que não há um consenso sobre o papel da participação estudantil em atividades políticas. Além disso, demonstra uma idealização do movimento estudantil, pois considera válidos apenas aqueles do passado, que abalaram de alguma forma a estrutura social. Não obstante, prevalece o discurso de que a participação em entidade ou movimento estudantil não é necessária, pois não auxiliaria na formação do estudante. Além disso, Barcelos (2013) acrescenta que essas conceituações e caracterizações preconceituosas reforçam o estigma desse espaço e de seus integrantes como desordeiros, perdidos, arruaceiros.

Não compactuo com essa visão, que muito me incomoda, pois quando analiso minha trajetória, tanto escolar quanto universitária, percebo o quanto esse espaço agregou valor a minha formação como pedagoga e cidadã. Para explicitar melhor essa afirmação, apresento brevemente minha trajetória escolar:

Durante meu ensino fundamental e médio estudei em apenas um colégio particular, tradicional, localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro e durante 16 anos de minha vida não vivenciei qualquer tipo de participação, discussão ou organização de cunho político. O mais próximo que poderia classificar como “incentivo” à participação política era a votação para a escolha de um representante de classe, organizada no início do ano letivo pela orientadora pedagógica do colégio, de maneira apressada e sem qualquer explicação ou debate sobre a importância daquele espaço. Feita a eleição, cabia ao representante participar apenas do último conselho de classe do ano.

Mesmo sem o incentivo do colégio, sempre quis participar de um espaço com caráter político, pois pensava que as turmas deveriam se unir para lutar por aquilo que acreditavam, seja pela redução do valor do lanche na cantina, seja por direitos estudantis mais justos no colégio. Interesses que bem refletem a ideia de que: “No senso comum a noção de política se constrói na vivência das práticas sociais e na luta pelos direitos individuais” (BASTOS & MACEDO, 2004, p.92). Porém, passei minha escolaridade básica sem saber o que fazer e a quem recorrer.

Findo o terceiro ano do ensino médio, prestei vestibular e entrei para o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 2009.1, no turno vespertino. Por diversos motivos, que tratarei mais adiante, meu contato com o centro acadêmico se deu a partir do segundo semestre de aulas. Inicialmente participei apenas escutando e observando as reuniões, pois não tinha plena consciência do que poderia fazer ou dizer, uma vez que não possuía nenhuma experiência em alguma atividade de planejamento ou organização política. Conforme fui participando das atividades, pude compreender melhor esse espaço e envolver-me cada vez mais com o que acontecia. Neste sentido, posso dizer que o que aprendi sobre esse tipo de participação política foi graças à participação no Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPed-UFRJ), ou seja, aprendi na ação, no fazer coletivo com os/as colegas da Faculdade de Educação da UFRJ. Por isso em minha escrita não oculto que participei desta organização, pois entendo assim como Freire (2001) que:

(...) a radicalidade de meu ser, enquanto gente e enquanto mistério, não permite, porém, a inteligência de mim na estreiteza da singularidade de apenas um dos ângulos que só aparentemente me explica. Não é possível entender-me apenas como classe, (...) mas por outro lado, minha posição de classe, a cor de minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo. Como não pode ser esquecida a

experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha opinião política, minha esperança. (FREIRE, 2001, p.10)

Essa participação me fez perceber, também, que muitas atividades e discussões que acontecem no âmbito do CAPed-UFRJ podem se relacionar com as temáticas de diversas disciplinas do currículo da Faculdade de Educação. Percebi, também, que a compreensão de alguns conceitos que tinha, tanto sobre política, participação e universidade, mudaram conforme participava das atividades do Centro Acadêmico.

Toda vez que fazia essa análise, me questionava se isso ocorreria apenas comigo. Isso fez com que eu comesse a perguntar, em conversas informais com alguns integrantes e ex-integrantes, não só do Centro Acadêmico que participei como de diversos outros que conheci ao longo da minha participação, se eles tinham a mesma percepção. Nesses relatos informais, muitos compreendiam que a participação nesse espaço mudou a percepção política tanto com relação à universidade quanto ao seu papel na sociedade.

Ao mesmo tempo em que começava a me engajar no Centro Acadêmico, percebia que alguns colegas de sala de aula se afastavam quando escutavam ou quando percebiam que o assunto estava próximo de qualquer discussão sobre política, pois achavam que não era necessário ou que não cabia a eles discutir sobre o assunto. Em contrapartida, observava que os que se aproximavam do Centro Acadêmico se interessavam sobre qualquer discussão que remetesse a política.

Libâneo et al (2012) explicitam que há uma variedade de práticas educacionais na sociedade, que proporcionam uma variedade de práticas pedagógicas, sendo uma delas a educação escolar. Assim, a práxis educativa seria uma ação intencional, reflexiva e transformadora da práxis, portanto a escola não pode ser considerada o único lugar em que a educação acontece. Fonseca (2008), Barcelos (2010, 2013) e Bezerra (2014), em seus respectivos trabalhos, apontam algumas contribuições da participação no movimento estudantil de Pedagogia para o pedagogo, mas seus trabalhos abarcam aspectos mais gerais da formação, como a questão das habilidades e competências de expressão e comunicação. Se, de acordo com Fonseca (2008) o Centro Acadêmico seria uma entidade que representa os estudantes de um curso superior, então por que não o considerar como mais um momento de aprendizagem, principalmente política?

Assim, o problema¹ que se apresenta é: Será que a participação no Centro Acadêmico de Pedagogia da UFRJ acrescenta para a formação política do aluno dessa universidade enquanto pedagogo?

Foram esses os motivos que me levaram a buscar desenvolver o presente trabalho monográfico, requisito parcial para a conclusão do curso de graduação de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFRJ. Este estudo resultou, então, de uma pesquisa realizada com o objetivo de compreender se a atuação no espaço do CAPed-UFRJ, trouxe alguma contribuição para a formação política dos/das estudantes que participaram desse espaço durante sua graduação. O recorte temporal escolhido foi o período entre 2009.2 a 2013.2, tendo em vista minha participação direta nesse momento e também porque seria possível contatar mais facilmente os alunos que estiveram envolvidos nesse espaço.

Minha principal hipótese é que embora o espaço do Centro Acadêmico (CA) possua um caráter formador para o pedagogo, contribuindo principalmente para a formação política, que é essencial, este espaço não é aproveitado como poderia.

Em consonância com o exposto, meus objetivos principais são:

Compreender se a atuação estudantil no espaço do CAPed-UFRJ trouxe alguma contribuição para a formação política do aluno que participou desse espaço durante sua graduação e, também, colaborar para possíveis estudos sobre o movimento estudantil da Pedagogia.

Da mesma forma, as principais questões que surgiram ao pensar sobre a temática, e que busco responder ao longo deste trabalho são: O que é um Centro Acadêmico?; Quais são as atividades que ele realiza na Pedagogia da UFRJ?; Quais são os pensamentos dos alunos, que atuam/aturam no CAPed-UFRJ, sobre a participação nesse espaço?; O que leva um estudante de pedagogia da UFRJ a participar do CA?; Em que sentidos a participação no Centro Acadêmico contribui para a formação política dos estudantes de Pedagogia?

Entre as justificativas para a opção pela temática, encontra-se a minha inserção anterior no CAPed-UFRJ, no período de 2009.2 à 2014.1. Durante minha participação percebi, como citei anteriormente, que o espaço do Centro Acadêmico ainda é

¹ Entendendo problema como “algo específico, delimitado, objetivo, que reflete o olhar do pesquisador (...). Pode surgir a partir de uma dificuldade teórica ou prática ligada ao campo de estudos” (LÜDORF, 2004).

estigmatizado pela sociedade, o que me incentivava ainda mais a desconstruir esse estigma e obter uma nova perspectiva.

Do ponto de vista metodológico, assim que optei pela minha temática, procurei constituir uma bibliografia que auxiliasse a compreender melhor minhas inquietações e confirmasse ou não a minha hipótese. Sendo assim, busquei tanto em bases virtuais (Google, Google acadêmico, Scielo etc.) como em bibliotecas como a da UFRJ, UERJ, UNIRIO e Biblioteca Nacional sobre os seguintes assuntos: Centro Acadêmico de Pedagogia, Movimento Estudantil de Pedagogia e Formação Política do Pedagogo. Analisei o material encontrado a partir dos seguintes critérios: Contribui para entender o Centro Acadêmico? Tem alguma informação sobre o movimento estudantil de Pedagogia? Auxilia a compreender a relação entre política e educação?

Assim cheguei a uma lista com 20 materiais, sendo esses artigos, livros, monografias, dissertações e teses. Destes, 6 relatam experiências educativas em Centros Acadêmicos, como Carvalho (2006) e Camargo (2004), 6 auxiliaram a compreender a relação entre política e educação, dentre estes Libâneo (2012), Freire (2011), Giroux (1997) e Rangel (2005). Sobre o movimento estudantil de Pedagogia, os trabalhos de Fonseca (2008), Cruz (2011), Reis (2011), Barcelos (2013) e Bezerra (2014) perpassam a temática da contribuição desse espaço para a formação do Pedagogo. Sobre o movimento estudantil de maneira geral encontrei Barcelos (2010), Zaidan (2007), Fonseca (2008) e Fávero (2007)

Fernandes (2011) aponta que a atuação dos estudantes, a que ela se refere genericamente como movimento estudantil, despertou o interesse de diversos historiadores, intelectuais e investigadores ao longo dos anos. Porém, assim como Fonseca, Barcelos e Bezerra (2008, 2013 e 2014, respectivamente), percebo que ainda assim há uma carência de materiais sobre o movimento estudantil. Indo além, creio que há uma lacuna nos estudos acadêmicos quando o assunto é o estudo sobre o Movimento Estudantil de Pedagogia, sobretudo os Centros Acadêmicos. A fim de preencher esta lacuna, este trabalho se apresenta, constituindo assim a segunda justificativa da relevância deste trabalho para a comunidade acadêmica.

Em função disso, após o levantamento bibliográfico mencionado, continuei o trabalho através das seguintes ações metodológicas: Análise de material bibliográfico, anteriormente citado, análise de atas e outros documentos disponíveis sobre o Centro Acadêmico de Pedagogia da UFRJ no período delimitado e entrevistas semiestruturadas

com estudantes que participaram do Centro Acadêmico de Pedagogia da UFRJ no período 2009.2 a 2013.2, tendo em vista minha participação direta nesse período e também porque seria possível contatar mais facilmente os alunos que estiveram envolvidos nesse espaço.

Após a realização da pesquisa, apresento os seus resultados através desta monografia. Assim, ela se estrutura da seguinte forma: no primeiro capítulo será feita uma breve contextualização sobre a constituição da Pedagogia como campo de conhecimento, com o apoio dos estudos de Libâneo et al (2011), Libâneo (2012) e Cruz (2011), para em seguida problematizar sobre a relação entre educação e política para, por fim, analisar em que espaços acontecem a formação política do pedagogo. No segundo capítulo discuto a constituição e o papel do Centro Acadêmico principalmente através das leis federais nº 4.464, de 9 de novembro de 1964 e nº 7.395 de 31 de outubro de 1985, que dispõem sobre os órgãos de representação dos estudantes, bem como através do diálogo com Carvalho (2006), Camargo (2004), Cruz (2011) e Bezerra (2014) em função de aprofundar nessa temática; em seguida analiso a constituição do CAPed-UFRJ no período de 2009.2 a 2013.2 com base em atas, materiais de chapa do período e relatos dos entrevistados. No último capítulo analiso os depoimentos recolhidos através das entrevistas semiestruturadas buscando, enfim, responder a principal pergunta que se apresenta: é possível que a participação no Centro Acadêmico contribua com a formação política do Pedagogo na UFRJ? Por fim, em minhas considerações finais, trarei minhas conclusões sobre o estudo.

1. A FORMAÇÃO POLÍTICA DO PEDAGOGO NA UFRJ.

1.1- A constituição da Pedagogia como campo de conhecimento

Considerando que a problemática da presente monografia tem como lócus de análise uma entidade que ocorre dentro do curso de Pedagogia, busco elucidá-lo, mostrando assim as especificidades desse curso que, por suas características, a meu ver contribuem para a diferenciação da entidade estudantil de Pedagogia, mais especificamente na UFRJ.

Farei uma breve apresentação, dado o limite deste trabalho e seus objetivos, do que se entende por Pedagogia no Brasil e como ela foi se constituindo como ciência ou campo de conhecimento disciplinar. Consequentemente é possível identificar a definição que existe sobre o Pedagogo.

É importante destacar que, embora minha análise seja breve e incluam autores específicos, o histórico mais aprofundando sobre a formação do curso de Pedagogia já foi assumido e retratado em diferentes aspectos por diversos autores, como Antunha, 1975; Lelis, 1989, Vilella, 1990; Savianni, 2005b entre outros (CRUZ, 2011, p. 29). Neste estudo servirão como referência para diálogo os estudos de Libâneo et al (2011), Libâneo (2012) e Cruz (2011).

Durante o ensino superior presenciei, frequentemente, a dificuldade de colegas e familiares ao tentarem definir a finalidade do curso de Pedagogia, ou até mesmo a palavra Pedagogia por si só. Escutava que ela é a maneira de ensinar e que o curso de Pedagogia seria apenas para formar o professor da educação infantil ou dos primeiros anos de ensino fundamental. “Você gosta de crianças?” é a pergunta que eu mais escuto quando falo que estudo Pedagogia.

Libâneo (2012) concorda que a Pedagogia, para o imaginário ligado ao senso comum, está inerente ao modo de ensinar, ao metodológico, ao procedimento. Segundo essa compreensão de senso comum, pedagogos e licenciandos em diversas áreas se utilizariam da Pedagogia para ensinar melhor ou para aprender técnicas de ensino. Sendo assim, aquele que estuda a Pedagogia seria alguém que sabe como ensinar e que escolheu esse curso por ou ter um dom ou uma habilidade para tal.

Essa visão de senso comum interfere diretamente na escolha da profissão docente, entendendo aqui o docente não apenas como aquele que fez licenciatura, como por exemplo em Física ou Literatura, mas também aquele que fez Pedagogia, uma vez que atualmente a base da Pedagogia é a docência, como mostrarei mais adiante.

Diversos estudos apontam que as principais motivações para a escolha da carreira docente está ligada, em sua maioria, à realização pessoal, uma vez que são privilegiados o amor pelas crianças, a vocação e o dom. (FREITAS, 2013), ou seja, romantiza-se a docência. Para Pereira (2006, apud FREITAS 2013), isto é alarmante, pois a considera como sacerdócio resultando, conseqüentemente, no pensamento de que o professor poderia abdicar da parte financeira. Este pensamento reflete-se na sociedade e é capaz de ser resumido na frase do recentemente ex- ministro da Educação, Cid Gomes que, em 2011 quando governador do Ceará, disse em resposta ao movimento grevista de professores da rede estadual de ensino do estado que governava o seguinte : “Quem quer dar aula faz isso por gosto, e não pelo salário. Se quer ganhar melhor, pede demissão e vai para o ensino privado”².

Percebem-se, então, as primeiras consequências que a confusão para definir o que é Pedagogia produz, como a sua desvalorização perante a sociedade. Ela é reforçada, segundo Libâneo et al (2011), pela dificuldade que se tem de obter um consenso sobre o que ela seria. Seria uma teoria? Um campo investigativo? Uma atividade? Uma arte? A fim de obter uma melhor compreensão, Hameline (2005, apud LIBÂNEO et al, 2011) nos traz uma reflexão: “Uma palavra como Pedagogia, independentemente do que se diga ou se faça, é produto de uma cultura (...)”. Tendo isto em mente, é compreensível a dificuldade de definição que acontece, uma vez que a dimensão epistemológica da Pedagogia apresentou influência de diversas óticas científicas como, por exemplo, o positivismo (LIBÂNEO et al 2011). Isto trouxe configurações que demarcaram sutis diferenças em sua abrangência, mas profundas diferenças em sua epistemologia (idem, 2011).

Cruz (2011) também aponta que além da dificuldade de explicar o que é a Pedagogia, a natureza e a especificidade do saber desse curso também são questionados, chegando-se a cogitar que a Pedagogia seria estéril de conhecimento próprio, uma vez

² Matéria retirada do site:

<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/ce/professor+deve+trabalhar+por+amor+nao+por+dinheiro+diz+cid/n1597184673225.html> visitado em 21/07/2014

que se utiliza do conhecimento produzido por outras áreas como, por exemplo, a Psicologia e a Sociologia, para suas análises. Isto acontece, segundo Brandão (2002), pois tais ciências foram o suporte teórico-empírico durante o desenvolvimento da pesquisa em educação. Se a Pedagogia sempre precisou de outras ciências para sua análise, qual o conhecimento que ela produz? Essa é a pergunta que sempre surge.

Segundo Cruz (2011), a Pedagogia “requer formulações próprias a partir das diferentes áreas que lhe são constitutivas, visto que, sem a síntese integradora, o conhecimento pedagógico não se elabora” (p.128). Ou seja, o conhecimento gerado pelas outras ciências é feito através da ótica específica daquela área de conhecimento, não podendo nunca ser uma análise Pedagógica. Se um psicólogo trabalha no campo educacional, por exemplo, não pode dizer que o que realiza é um trabalho pedagógico, uma vez que aplica conceitos e métodos da sua área. Assim, os resultados serão de ordem psicológica. Pimenta (1999, apud LIBÂNEO et al 2011) complementa este raciocínio ao afirmar que apenas os saberes sobre Educação e Pedagogia por si só não geram os saberes pedagógicos, pois só se constituem como tal através da prática pois esta os confronta e reelabora.

Portanto, a Pedagogia torna-se fundamental, pois requer para si a investigação do campo educativo e seus desdobramentos, constituindo-se como conhecimento integrador de aportes das demais áreas. Além disso, produz conceitos, saberes críticos, entre outros, que garantem a legitimidade da Pedagogia como produtora de saberes. Entretanto, Libâneo (2012) aponta que nem as demais ciências nem a Pedagogia devem ser hierarquicamente superiores umas as outras, pois cada uma possui sua análise através de perspectivas específicas que contribuem para a compreensão da educação.

E quais as consequências de se apoiar em outras ciências para se fortalecer? Isso pode ser compreendido através da análise de Cruz

(...) de um modo geral, entendo que as disciplinas teóricas no bojo das diferentes composições curriculares do curso buscam representar tentativas de compreensão do processo educativo, núcleo fundante da Pedagogia. Como a educação é em sua essência diversa e plural, a possibilidade de estudá-la e de propor alternativas ao seu desenvolvimento também se multiplica. Contraditoriamente o diverso fortalece e enfraquece. Fortalece no sentido das múltiplas contribuições que dele advêm e enfraquece no sentido das dificuldades de ater-se a um ou outro eixo para aprofundamento. Expressões do tipo: "Sabe-se de tudo um pouco" ou "sabe-se nada de muito" são bastante usais entre os estudantes de Pedagogia hoje. (CRUZ, 2011 p.83)

Entendo através desse trecho que se utilizar de outros conhecimentos não descaracteriza a produção de conhecimento da Pedagogia. Pelo contrário, acredito assim como Cruz (2011) que esse diálogo representa um diferencial importante e talvez exista porque articular com outros conhecimentos era fundamental para a emancipação da Pedagogia (CAMBI, 1999 apud CRUZ, 2011).

Além dos aspectos levantados até agora, há mais um questão crucial: a identificação da Pedagogia. Segundo Cruz (2011), lógicas diferentes encontram-se em confronto e que fazem com que possamos resumir em três concepções: Pedagogia centrada na docência, a qual seria ligada à licenciatura, ou seja, à formação do professor; Pedagogia centrada na Ciência da Educação, na qual a ênfase seria o bacharelado e a formação do pedagogo; e a Pedagogia centrada nas duas dimensões, a qual formaria integralmente o professor e o pedagogo. Destas três concepções, a autora ressalta que o debate crescente que foi construído ao longo do movimento de renovação do curso apoiou-se na concepção que identifica a Pedagogia com a docência, na perspectiva de que o ensino deve ser a base da formação de todo o educador. Esta concepção é defendida principalmente pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e sua principal argumentação para tal baseia-se no seguinte:

Ora, se a Pedagogia atua na interação professor-alunos e na gestão da situação pedagógica, então o professor seria um pedagogo, e o curso de formação desses professores seria o curso de Pedagogia (ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 6., 1992, Belo Horizonte).

Apesar da contestação de diversos autores com relação a esta posição, como por exemplo Libâneo (2012) e Libâneo et al (2011), a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº1, de 10 de abril de 2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, se apoiou na concepção estabelecida pela ANFOPE.

Se resumirmos o que apresentei até agora, pode-se perceber um histórico de indefinições na constituição da Pedagogia, tanto no Brasil quanto no mundo. Porém, podemos nos perguntar: Que campo de conhecimento não sofre indefinições e tensões dentro de si? Será que essas indefinições são realmente ruins? Quais as consequências dessa indefinição?

Segundo Libâneo et al (2011) essa indefinição traz como algumas consequências: a perda de seu status de ciência, a sensação de que a Pedagogia seria desnecessária como espaço científico fundamentador da prática educativa e até mesmo

o desprestígio da profissão, fazendo com que tecnólogos da prática se insiram no lugar dos pedagogos e a profissão seja um treinamento de habilidades, conseqüentemente apequenando a função social do pedagogo. Já Cruz (2011) aponta que a ausência de definição sobre o saber que constitui a Pedagogia interferiu ao longo do tempo na concepção e estrutura do curso.

De qualquer forma, podemos perceber que estes significados e representações enfraquecem e alteram a identidade da Pedagogia. Porém Cruz (2011) aponta que, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que existem indefinições, contradições, crises e outras negatividades, há também definições, afirmação, presença, luta, ou seja, há um lado positivo. Esses elementos, tanto de um lado quanto de outro, integrariam, segundo a autora, a tão reclamada essência da Pedagogia. Para Giroux (1997) a pedagogia nunca deixa de existir enquanto existem tensões entre o que é e o que deveria ser.

Após explicitar brevemente o que seria a Pedagogia, falta responder a seguinte pergunta: E quem são os Pedagogos?

Se não há consenso sobre o que seria a Pedagogia, conseqüentemente o mesmo acontece quando se questiona sobre o Pedagogo. Vimos que o debate crescente que foi construído ao longo do movimento de renovação do curso, no Brasil, apoiou-se na concepção que identifica a Pedagogia com a docência, na perspectiva de que o ensino deve ser a base da formação de todo o educador, o que se expressa na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº1, de 10 de abril de 2006, embora existam concepções que o identifiquem como teórico-prático da educação, por exemplo. Como a resolução é o principal marco legal que serve como base para que as faculdades estabeleçam seus cursos, é através dela que farei minha análise sobre o Pedagogo.

Uma vez estabelecido o vínculo com a docência, definindo que o Pedagogo seria fundamentalmente um docente, a resolução considerou que a sua formação deveria contemplar integralmente a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas em contextos escolares e não escolares (CRUZ, 2011, p.58).

Em seguida, a resolução busca definir sua concepção sobre a docência, definindo-a como:

§ 1º (...) ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de

aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006).

Entendendo assim que a docência é construída em meio a relações sociais que influenciam conceitos, princípios e objetivos da prática educativa, a resolução, em seu segundo parágrafo único, considera fundamental para os graduandos do curso de Pedagogia os estudos teórico-práticos, a investigação e a reflexão crítica. Através desta formação, acredita-se que será proporcionado ao aluno:

(...) I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural(...). (BRASIL, 2006).

Todas as dimensões anteriores são explicitadas claramente no currículo, entretanto há um conhecimento cuja relação com a educação, às vezes, não é muito bem compreendida: o político. Afinal, quais as contribuições desse conhecimento para a educação? E porque ele é fundamental para o futuro pedagogo?

1.2 Educação e Política. Qual é a relação?

“A política é um elemento ineliminável de toda práxis humana.”
(Carlos Nelson Coutinho)

Como apresentado anteriormente, a história da Pedagogia é marcada por disputas e indefinições, o que faz com que muitos não sejam capazes de compreender sua finalidade, questionando sua legitimidade e produção. Chega-se a cogitar que ela seria estéril de conhecimento próprio, uma vez que se utiliza do conhecimento produzido por outras áreas. Apesar deste questionamento, vimos que a Pedagogia possui a característica de requerer para si a investigação do campo educativo e seus desdobramentos, constituindo-se como conhecimento integrador de aportes das demais áreas.

Assim, chegamos à definição de que a Pedagogia seria uma reflexão sistemática sobre as práticas educativas, tendo como objeto de estudo as mesmas. Segundo Libâneo (2012), o uso da expressão “práticas educativas” ao invés de “educação” facilitaria entender que a educação não se restringiria apenas às práticas

escolares, existindo uma diversidade de práticas educativas como, por exemplo, a família, o trabalho, a política, dentre outros.

Essa vinculação indissociável entre Pedagogia e Educação é, segundo Cruz (2011), historicamente construída, onde se entende que a educação “seria fenômeno que resulta de um complexo processo de construção prática pelo homem (...) processo que acompanha cada um de nós ao longo de nossa trajetória” (CRUZ, 2011 p.162). Libâneo acrescenta que a educação seria:

(...) uma prática social, materializada na atuação efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos, em contextos socioculturais e institucionais concretos, mediante a apropriação de experiência social e culturalmente desenvolvida pela humanidade, implicando práticas e procedimentos peculiares, visando mudanças qualitativas na aprendizagem e na personalidade dos educandos (...). (LIBÂNEO, 2012, p. 13)

Percebe-se através destes autores que a educação não é algo isolado, sem vínculo com a economia, a cultura e a sociedade (NOGUEIRA, 2008, p.18). Sendo assim, é impossível pensar em educação sem considerar em nossa análise o diálogo com as diversas esferas que compõem a sociedade, composta por indivíduos que se relacionam, ainda que indiretamente. Porém, não se pode considerar que toda a relação entre indivíduos compõe a sociedade, uma vez que se supõe que é necessária a convivência com usos, costumes, crenças e valores comuns e uma permanência ao conviver, o que não acontece sempre. Contudo, uma sociedade é composta de indivíduos que diferem entre si não só na questão da personalidade, como também de sexo, etnia, raça e condições econômicas (idem).

Por existirem essas diferenças, surgem relações de interesses, poder e domínio de alguns indivíduos sobre os outros, o que se reflete nos espaços educativos, como a escola e a universidade. Assim, podemos dizer que a educação não é neutra, uma vez que para educar é preciso posicionar-se dentre as diferentes lógicas e relações que existem na sociedade. Libâneo (2012) reforça essa ideia ao afirmar que a Pedagogia lida com o fenômeno educativo enquanto expressão de interesses sociais em conflito numa determinada sociedade.

Como a educação não é neutra, alguns teóricos começaram a problematizá-la, recorrendo a diferentes interpretações sociológicas. Assim, surgiram as teorias que fundamentam as práticas educativas. Uma vez que o enfoque do meu trabalho não são as teorias educacionais ou as teorias de currículo, mas as mesmas são necessárias para

contextualizar as minhas ideias, apresento algumas que são fundamentais para a compreensão do leitor. Uma vez que mencionei currículo, cabe explicitar que embora as teorias educacionais impliquem também teorias sobre currículo, elas não são estritamente sobre ele (SILVA, 2010, p.21). Como as teorias educacionais influenciam as de currículo, tratarei das primeiras, embora em alguns momentos aborde também o currículo.

Farias et al (2009) apresentam que existiriam as seguintes teorias: positivista (a qual serve como suporte para as tendências pedagógicas tradicional, renovada não-diretiva e tecnicista), crítico-reprodutivistas e histórico-crítica ou dialética, as quais resumirei a seguir:

Segundo Farias et al (2010), para a teoria positivista, a sociedade seria uma máquina em que cada um possui um lugar e uma função que lhe cabe, funcionando harmonicamente e, portanto, não sendo necessária uma mudança. A educação seria um instrumento de equalização social, fazendo com que os indivíduos se ajustem ao funcionamento harmônico da sociedade. Assim, a escola deveria ser considerada uma instituição neutra e autônoma, cujas “preocupações mais importantes seriam o domínio de técnicas pedagógicas e a transmissão de conhecimento instrumental para a sociedade existente” (GIROUX, 1997 p.25). Por isso, elas seriam veículos de democracia e mobilidade social, através da distribuição do conhecimento na sociedade. Silva (2010) complementa que as teorias tradicionais “pretendem ser apenas isso: ‘teorias’ neutras, científicas, desinteressadas” (SILVA, 2010 p.8). Essa teoria, para Farias et al (2010), influenciou algumas tendências como a Pedagogia tradicional, a tecnicista, dentre outras. Para todas estas tendências o indivíduo é que precisa se ajustar à sociedade, portanto ele precisa conhecer, ser, conviver e fazer.

Giroux (1997) acrescenta ainda que a teoria tradicionalista buscou paradoxalmente despolitizar o ensino e ao mesmo tempo reproduzir e legitimar as ideologias capitalistas, o que pode ser expresso na configuração que define a política e a pesquisa educacional dominante, a qual reduziu a preocupação de ambas ao domínio das técnicas pedagógicas e transmissão de conhecimento instrumental para a sociedade. Ou seja, houve um enfraquecimento e alteração da identidade da Pedagogia, distanciando-a de seus ideais políticos e transformadores e reduzindo sua atuação nas salas de aula (LIBÂNEO et al, 2011, p. 63).

Segundo Silva (2010) em meio às grandes agitações e transformações que ocorreram na década de 60, como os movimentos de independência das antigas colônias europeias, os protestos estudantis em vários países, os movimentos de contracultura, dentre outras, surgiram teorizações que confrontavam o pensamento e a estrutura educacional tradicional, as chamadas teorias críticas, que se dividem em crítico-reprodutivistas e histórico-crítica ou dialética.

Conforme Farias et al (2010), as teorias crítico-reprodutivistas percebem que há conflitos na sociedade, que é conflituosa, classista, excludente e desigual. Negam que haja harmonia e perfeição do modelo social capitalista, defendido radicalmente pelos positivistas. Percebem que há a possibilidade de mudar a ordem social e que esta mudança seria necessária, porém não realizável nos aparelhos ideológicos de Estado (como a escola), uma vez que está comprometida com os interesses da classe social dominante e seria apenas um instrumento que mantém e reproduz o status quo. Assim, a mudança na estrutura da sociedade deve ocorrer através dos movimentos sociais livres da dominação ideológica do Estado.

As teorias crítico-reprodutivistas se dividiriam em: teoria da violência simbólica, onde a prática educativa seria uma ação política, não neutra, permeada de relações de dominação imposta pela cultura dominante; a teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado, na qual, segundo Saviani (1985, apud FARIAS, 2010) as ações educativas seriam rituais e instituídas e mantidas pelo Estado, assumindo caráter repressivo ou ideológico; e a Teoria da Escola Dualista, a qual entende que a escola mesmo parecendo unitária e unificadora, seria dividida entre a destinada a burguesia e a destinada ao proletariado, reproduzindo a divisão social existente. Um bom exemplo do pensamento crítico-reprodutivista seria Rios (2007 apud NOGUEIRA 2008 p.19), pois compreende que o conflito na sociedade existe, mas afirma que, na sociedade capitalista, a escola enquanto instituição tornou-se o espaço em que os sujeitos são introduzidos aos valores e crenças da classe dominante.

Na teoria histórico-crítica ou dialética, novos elementos são incorporados à questão da contradição existente na sociedade, apontado pelos crítico-reprodutivistas, como a questão de que tanto nos aparelhos ideológicos de Estado quanto nos movimentos sociais, há a possibilidade de lutar para mudar a sociedade. Assim, o papel da educação seria contribuir com o processo de constituição de outro modelo social,

fornecendo as classes trabalhadoras elementos teóricos e práticos que possibilitem a transformação da sociedade (FARIAS et al, 2010, p. 39).

Assim, existiriam três tendências pedagógicas, segundo Farias et al (2010), dentro dessa teoria, que são: Libertadora, a qual se compromete a provocar uma consciência política através de situações educativas que mostrem a realidade, desalienando os oprimidos e explorados; Libertária, a qual considera que as experiências coletivas e democráticas não se podem abstrair de organização grupal e de autogestão pedagógica, devendo incorporá-las à prática educativa; e a crítico-social dos conteúdos, que considera que o compromisso da educação é o de assegurar aos dominados a apropriação crítica do saber científico e universal, pois seria um instrumento de luta para uma nova sociedade. Giroux (1997), Libâneo (2012) e Freire (2001) seriam bons exemplos dessa teoria, pois não concordam com a teoria tradicional por ser antidemocrática e elitista, mas consideram que as teorias crítico-reprodutivistas por si só não conseguem ir além de problematizar e, conseqüentemente, fatalizar a ação da escola. Para Giroux é necessário que a teoria crítica reprodutivista desenvolva “um discurso que combine a linguagem da análise crítica com a linguagem da possibilidade. Desta maneira, ela deve oferecer análises que revelem as oportunidades para lutas e reformas democráticas no funcionamento cotidiano das escolas” (GIROUX, 1997, p.27).

Desta forma, ela ofereceria condições para que os docentes e discentes encarem e experimentem a aprendizagem de maneira crítica e potencialmente transformadora, ideia com a qual concorda Freire ao afirmar que

(...), mas, o outro lado da questão está em que o papel da escola não termina ou se esgota aí. Este é um pedaço apenas da verdade. Há outra tarefa a ser cumprida na escola apesar do poder dominante e por causa dele – a de desopacizar a realidade enevoada pela ideologia dominante. (FREIRE, 2001 p.28)

Percebe-se, nesse ínterim, que há na educação uma relação estreita com a política, uma vez que “expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa relacionada com um projeto de gestão social e política da sociedade” (LIBÂNEO, 2008, p. 16). Essas finalidades sociopolíticas estão diretamente ligadas com as teorias e tendências que explicitarei.

Mas, o leitor pode estar se perguntando: “Essa relação entre Educação e Política sempre existiu?” De fato, assim como podemos pensar que a Pedagogia é

produto de uma cultura (HAMELINE, 2005, apud LIBÂNEO et al, 2011), a relação entre Educação e Política também o é. Embora ela sempre estivesse presente, não eram todas as teorias que a consideravam em sua análise, como a teoria crítica.

Mas, como isso se expressa necessariamente na educação? Como um Pedagogo pode ser político? Rangel e Petry (2005), analisando o documento sobre formação continuada do Ministério da Educação Brasileiro, destacam o enfoque na política em seus objetivos e desdobramentos. Ou seja, percebe-se que há uma preocupação para que o educador tenha consciência da dimensão política que sua profissão possui. Porém, Rangel (1995, 2003 apud RANGEL & PETRY, 2005) aponta que há uma dificuldade em reconhecer a dimensão política da ação docente.

Minha análise pode ser feita por duas perspectivas: A partir da relação da Pedagogia com a docência, expressa como mencionei anteriormente na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº1, de 10 de abril de 2006, na qual a Faculdade de Educação da UFRJ se baseia; ou através da percepção de Houssaye (2004 apud CRUZ, 2011), na qual o Pedagogo seria aquele que possui a condição de prático-teórico da ação educativa, com a qual me identifico mais.

Se analisarmos através da perspectiva de que o Pedagogo é, principalmente, um docente, a expressão política se traduz preponderantemente na organização e seleção do conteúdo, uma vez que:

O professor pode recuperar/incorporar as memórias dos grupos sociais marginalizados, ou simplesmente ignorá-las, reforçando, assim as tradições inventadas ou as memórias dos grupos sociais dominantes. Além das marcas deixadas na seleção dos conhecimentos, o professor também marca a memória dos alunos por meio das atitudes e posturas assumidas em sala de aula. A ênfase em certas linguagens, por exemplo, pode favorecer a inserção de alguns grupos, e dificultar a de outros, na instituição escolar (D'ANGELO, 2004, p.118).

Freire (1991) acrescenta que além do conteúdo, a expressão política da educação tem a ver com que participação tem os estudantes, os pais, os professores, os movimentos populares na discussão dos conteúdos programáticos e, me arrisco a dizer, nas decisões como um todo na escola.

Já a perspectiva em que o Pedagogo possui a condição de prático-teórico da ação educativa, a expressão política abrange muito mais do que apenas os conteúdos programáticos do professor e a participação dos sujeitos na escolha dos mesmos ou a sua atuação no âmbito escolar. Ela analisa as práticas educativas como um todo que

acontecem na sociedade, uma vez que entende que a escola não é o único espaço em que a educação acontece. Desta forma, podemos perceber que há uma dimensão política no trabalho do pedagogo, seja ele ligado ou não estritamente à docência.

Se tomarmos a palavra política e a analisarmos, perceberemos de acordo com Nogueira (2008) que a mesma é resultado de um longo processo sócio histórico proveniente da sociedade grega, cuja definição possuiu diversas variações ao longo dos séculos. Porém, neste trabalho a política será entendida como uma das dimensões necessárias à formação e ao trabalho do pedagogo. Portanto, analisaremos a dimensão sociopolítica da ação do pedagogo entendendo:

(...) por “dimensão sociopolítica” a práxis consciente do ato educativo que abarca uma formação e uma visão sociocrática da realidade, pela qual os educadores compreendem não apenas as relações entre a Escola e a Sociedade, mas também entre os conteúdos que são ensinados em sala de aula e os reflexos disso fora da instituição escolar (NOGUEIRA, 2008, p. 16).

Para Nogueira (2008), o trabalho de todo professor apresenta uma dimensão sociopolítica, mas nem todos têm clareza dessa presença e como ela se encontra nas práticas educacionais. Freire (2001) corrobora com esta ideia ao afirmar que:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação (FREIRE, 2001 p.25)

Ou seja, para que o professor desenvolva uma práxis consciente do ato educativo, é necessário que ele tenha uma formação que lhe proporcione uma visão sociocrática da realidade, compreendendo que não só as relações entre escola e sociedade, como também que os conteúdos ensinados se refletem fora da instituição escolar. Esta formação estende-se também para aqueles pedagogos que não necessariamente são docentes. Mas, porque unir política e educação? Segundo Giroux

Ao politizar-se a noção de escolarização, torna-se possível elucidar o papel que os educadores e pesquisadores educacionais desempenham enquanto intelectuais que operam em condições especiais de trabalho e que desempenham uma função social e política particular (GIROUX, 1997, P 29).

Ficam as seguintes perguntas que serão vistas a seguir: Como acontece a formação política na Faculdade de Educação da UFRJ? Quais espaços nesta faculdade

que possuímos para que possamos compreender e exercer a dimensão sociopolítica da nossa formação?

1.3-Formação política do Pedagogo na UFRJ.

Apoderar-se de si
Recombinando atos
Não sou quem estou aqui
Sou um instante, passo.
(O Teatro Mágico- Da entrega)

No subtítulo anterior vimos que a educação não é algo isolado, sem vínculo com a economia, a cultura e a sociedade, sendo impossível pensar em educação sem considerar em nossa análise o diálogo com as diversas esferas que compõem a sociedade. Chegamos à conclusão que a educação possui uma relação estreita com a política, uma vez que “expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa relacionada com um projeto de gestão social e política da sociedade” (LIBÂNEO, 2008, p. 16).

Assim se retomarmos os seguintes aspectos:

1 - A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº1, de 10 de abril de 2006 identifica a Pedagogia com a docência, na perspectiva de que o ensino deve ser a base da formação de todo o educador.

2 - Que esta mesma resolução aponta preocupação para que o educador tenha consciência da dimensão política que sua profissão possui.

3 - E que, conseqüentemente para que o pedagogo desenvolva uma práxis consciente do ato educativo, é necessário que ele tenha uma formação que lhe proporcione uma visão sócio-crítica da realidade.

Podemos nos fazer a seguinte pergunta: Como acontece a formação política na Faculdade de Educação da UFRJ? Principalmente para que nós, alunos de Pedagogia desta universidade, possamos cumprir o juramento que fazemos ao término do curso, principalmente a seguinte parte:

(...) contribuir, para a formação de cidadãos **conscientes e críticos**, buscar aperfeiçoar-me constantemente como condição para lutar por uma Escola Democrática que garanta a todos o acesso ao saber, enquanto instrumento de **Cidadania** e empenhar-me na construção de uma sociedade mais **justa e democrática**. (Juramento da Faculdade de Educação da UFRJ, 2015, grifo meu)

Assim, primeiramente é fundamental apresentar o que seria formação. Farias et al (2009) definem formação como “uma atividade humana inteligente, de caráter processual e dinâmico, que reclama ações complexas e não lineares”. A esse pensamento acrescenta-se o reconhecimento das trajetórias de cada indivíduo, contextualizando-as historicamente, compreendendo que é algo inacabado, com lacunas, mas profundamente comprometida com a maneira de ler, explicar e intervir no mundo (FAZENDA, 2001 apud FARIAS et al, 2009, p. 66). Já para Placco e Silva (2009) formar seria “um processo que proporciona referências e parâmetros, superando a sedução de modelar uma forma única” e que proporciona novos caminhos e uma base para que o sujeito possa vir a ser o que pode ser.

É necessário esclarecer que esses dois conceitos que trouxe de formação estão atrelados à teoria crítica, mais especificamente a histórico-crítica dos conteúdos, pois situam a formação dentro do contexto da classe social e propõem que o indivíduo se aproprie do conhecimento e expanda seu universo. Conceitos que acredito que a minha epígrafe resume muito bem, uma vez que você se apropria de si e do mundo através do conhecimento, podendo recombina e mudar seus atos uma vez que não estamos presos no tempo e temos a capacidade de usar o conhecimento crítico para alterar o curso dos eventos.

Lima Nunes (2004 apud FARIAS et al 2009, p. 67) explicita que a formação se compõe de distintos momentos, distinguidos entre inicial e continuada, sendo a inicial a primeira etapa desse processo. Iremos analisar, brevemente, esta primeira etapa na Faculdade de Educação da UFRJ, ou seja, a graduação em Pedagogia. Essa análise é importante uma vez que entendo, assim como Farias (2009, p.71) “que é, sobretudo, durante a formação e no exercício da docência que o professor sistematiza e consolida um conjunto de saberes que dão especificidade ao seu trabalho”.

Mas de que forma analisaria como acontece a formação política na graduação em Pedagogia na FE-UFRJ? Através do diálogo entre o currículo e os autores que discursam sobre ele. Por quê? Segundo Silva (2009)

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é nossa autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2009, p.150)

Podemos ver que ele expressa a identidade não só do curso, mas do que se espera dos alunos que optam por segui-lo. E é através dele que poderemos analisar como acontece a formação política na FE-UFRJ.

Como meu período de análise encontra-se entre os anos de 2009.2 a 2013.2, não cabe aqui analisar a nova alteração curricular presente no novo projeto pedagógico de curso de Pedagogia da UFRJ. Assim, minha análise sobre o currículo do curso de Pedagogia da referida instituição baseia-se na Proposta de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia, elaborado e apresentado ao Conselho do CFCH, sendo aprovada por este, em 2004. Porém, para ser aprovada a proposta deve passar por outras instâncias da universidade e em uma delas foram solicitadas alterações. Posteriormente, com a aprovação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia em 2006, sendo esta o principal marco legal que serve como base para que as faculdades estabeleçam seus cursos, o curso de Pedagogia da FE/UFRJ entra em consonância com essa resolução após realizar diversas interpretações refinadas e coletivas das Diretrizes. Assim, as alterações solicitadas anteriormente foram cumpridas e algumas atualizações foram acrescentadas à versão de 2004, sendo finalizada em 2007 e passando por um processo de avaliação de 2012 a 2014.

Como explicitarei anteriormente, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia de 2006 vinculam a Pedagogia à docência, esclarecendo que esta última é construída em meio a relações sociais que influenciam conceitos, princípios e objetivos da prática educativa. Assim, seriam fundamentais para os graduandos do curso de Pedagogia os estudos teórico-práticos, a investigação e a reflexão crítica para que possam exercer a docência através dos princípios de “interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL, 2006). Desta forma, o curso de Pedagogia da FE-UFRJ em seu projeto pedagógico de reformulação curricular de 2004 explicita que sua identidade se constitui entre a não dissociação entre teoria e prática, buscando articulá-las.

Farias et al (2009) apontam que além dos saberes especializados e estruturados por múltiplas relações, a identidade profissional se constitui também pelas experiências de vida³, tanto pessoal quanto profissional, sendo elementos que fazem parte desse

³ Para Nogueira (2008) essa seria a dimensão subjetiva, pois seria a forma como os sujeitos percebem o mundo conforme suas vivências. Seria o mundo psicológico. São construções simbólicas e emocionais, mas apesar de serem particulares de cada sujeito, está constituída tanto no individual como nos diferentes espaços sociais em que este vive.

processo de identidade: a formação, a prática e sua história. Nogueira (2008) acrescenta a esses elementos que seria fundamental para o educador a dimensão política, uma vez que contribuiria com o papel profissional do educador para, através de sua prática, exercer a transformação social. Porém Repezza (1993, apud NOGUEIRA 2008) aponta que é necessário que a educação do professor seja efetivamente política, compreendendo que embora a formação política possibilite que o educador seja crítico, isso não significa necessariamente que ele consiga exercer a transformação anteriormente mencionada

Além disso, Libâneo et al (2011) nos lembram que quando os sujeitos não constroem um conhecimento que lhes faça sentido, não conseguem realizar a apreensão cognitiva/emocional dos conhecimentos teorizados e, assim, não percebem a influência dos conhecimentos teóricos em suas ações cotidianas. Por isso, mesmo que os alunos estudem na faculdade a dimensão política que o trabalho do pedagogo possui, muitas das vezes não conseguem construir sentido vinculando aquilo que estudam com as suas ações cotidianas.

Para Ribeiro (1983, apud NOGUEIRA, 2008) a formação política dos educadores tem que ser especificada e aprimorada constantemente na prática e pela prática, uma vez que percebeu que a formação política de uma significativa parcela dos professores se concretiza através da prática. Daí fica a pergunta: Será que o currículo da Pedagogia da UFRJ considerava todos esses aspectos? E a dimensão prática da política, como é considerada?

A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº1, de 10 de abril de 2006 estabelece que o curso de Pedagogia deve estar estruturado de acordo com três núcleos que seriam: o núcleo de estudos básicos, voltado ao estudo da literatura pertinente; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, direcionado às área de atuação profissional que cada instituição resolver priorizar, e um núcleo de estudos integradores que serviria para complementar a formação. Porém, o Projeto de Reformulação curricular de 2004 considerou o seguinte:

- O núcleo de estudos básicos diria respeito aos fundamentos teóricos e metodológicos, como *conhecimento da sociedade, da cultura, do homem, da escola, da sala de aula, da gestão educacional, do ensino/aprendizagem, da produção e apropriação do conhecimento*. Assim, fazem parte desse núcleo 38 disciplinas, das quais apenas 3 possuem creditação prática, que são as de estágio em gestão de processos

educacionais, educação infantil e ensino fundamental. Dessas três, a única que esclarece e relaciona especificamente a questão política é o estágio em gestão.

- Já o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos não se caracteriza como ênfase, habilitação ou área de concentração e caracterizam o desenvolvimento de potencialidades e o enriquecimento teórico-prático do processo formativo. Assim, as áreas de aprofundamento escolhidas foram: de caráter pleno, a Educação de Jovens e Adultos e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio; de caráter não pleno a educação à distância, a educação comunitária ou popular e a educação especial. Fazem parte desse núcleo 7 disciplinas, sendo 2 com creditação prática.

- Por último, o núcleo de estudos integradores serviria para contribuir com o enriquecimento curricular através de seminários, projetos de iniciação científica, monitoria, atividades práticas, atividades de comunicação e expressão cultural e atividades de extensão, sendo estas últimas orientadas pelos docentes. Integram esse núcleo as 2 atividades acadêmicas de livre escolha e o seminário de integração de monografias.

Após essa breve análise podemos perceber que além das disciplinas que articulam explicitamente a prática serem poucas, apenas uma prática lida diretamente com a dimensão sociopolítica. Não quero com isso dizer que as outras disciplinas não lidem ou contribuam com essa dimensão, porém todas são de proposição teórica⁴ e dependem da abordagem didática do docente para articular ou não com as práticas educacionais evidenciadas em diversas realidades concretas. Nesse sentido, mesmo quando está explícito que a disciplina é totalmente teórica, muitos alunos reclamam que não possuem atividades práticas em suas aulas. Nóvoa (2006, apud NOGUEIRA, 2008) acrescenta que,

(...) a formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. (NÓVOA, 2006, apud NOGUEIRA, 2008)

Fernandes (1987, apud NOGUEIRA, 2008) chega a afirmar que no histórico brasileiro da formação docente não há nenhuma matéria que capacite para a política, ou seja, para encarar e compreender o seu papel social na sociedade. Rios (2007 apud

⁴ Para tal afirmação utilizamos as informações contidas nas ementas das disciplinas pelas quais podemos perceber que não há intenção explícita de relacionar a prática e a dimensão sociopolítica.

NOGUEIRA 2008) acrescenta que por tal motivo os próprios educadores não têm muito interesse ou clareza da dimensão política de seu trabalho. Como a questão da capacitação é relativa, pois entraria na discussão do que se considera capacitação, poderíamos pensar que são poucas as disciplinas na Faculdade de Educação que se propõem explicitamente a preparar prática e teoricamente o educador para compreender e encarar seu papel na sociedade. Ora, se o pedagogo, de acordo com Houssaye (2004, apud CRUZ, 2011), é um prático-teórico da ação educativa uma vez que a Pedagogia pressupõe a junção mútua e dialética entre teoria e prática, porque a dimensão sociopolítica não possui mais instâncias práticas no currículo oficial? Eis uma questão que não me aprofundarei neste trabalho, mas que entendo, mesmo assim, como conveniente levantar.

Mas, afinal, o que seria necessário para a formação do Pedagogo para que ele se identifique como tal e exerça sua práxis? Apenas os saberes especializados e estruturados, o que Nogueira (2008) e Placco e Silva (2009) classificam como dimensão da formação técnico-científica? Nogueira (2008) acrescenta que embora essa dimensão seja bem explorada no campo educacional, a supervalorização dessa dimensão empobrece seu significado, classifica-a apenas como fazer e descola do pensar para fazer. Na educação, essa mecanização se reflete nas salas de aulas através dos materiais pré-fabricados que muitas vezes não são questionados pelos professores, os quais apenas transmitem os conteúdos sem possibilitar aos alunos o desenvolvimento do senso crítico e a autonomia.

No entanto, concordo com Giroux e Penna (1997) em que a crença de só considerarmos a escolarização como a soma dos cursos oficiais é ingênua, uma vez que sabemos que há diversos outros espaços formativos que não são considerados nesta análise, já que aprendemos mais do que simplesmente conhecimentos e habilidades instrucionais. Isto porque, como escreve Alicia de Alba (1998)

Um dos problemas mais importantes na compreensão do campo do currículo tem sido concebê-lo apenas a partir dos seus aspectos estruturais-formais, isto é, das disposições oficiais, dos planos e programas de estudo, da organização hierárquica da escola, das legislações que normatizam a vida escolar. Porém (...) o currículo não se constitui exclusivamente, nem de maneira prioritária, por seus aspectos estruturais-formais; o desenvolvimento processual-prático de um currículo é fundamental para compreender tanto a sua constituição determinante quanto o seu devir nas instituições escolares concretas (p. 78, tradução livre).

Desta forma, é necessário para este trabalho ir além do currículo oficial para compreender a formação política do pedagogo na UFRJ. Assim, podemos nos perguntar: Quais poderiam ser os espaços para além da sala de aula da UFRJ em que a formação política acontece?

A universidade é um espaço que possui diversos grupos que se relacionam dialética e diariamente, sendo o movimento estudantil um desses grupos e um espaço em que se podem realizar mudanças na sociedade através de suas ações, opiniões e conflitos (BEZERRA, 2014). Barcelos (2013) salienta que nesses espaços são construídos múltiplos saberes que não são ensinados em sala de aula e que são construídos cotidianamente sendo, portanto, extremamente importantes de analisarmos para descobrirmos mais sobre a formação dos estudantes. Patrício (2007 apud BEZERRA, 2014) aponta que o primeiro espaço em que os jovens atuam politicamente é o movimento estudantil. De acordo com Fonseca (2008) além das entidades e do movimento estudantil “os estudantes atuam na representação discente nos colegiados e conselhos das faculdades e universidade. (...) O movimento estudantil costuma atuar nesses espaços, dependendo da conjuntura de forma mais ou menos ativa” (p.37).

Para entender um pouco mais sobre os espaços representativos existentes na universidade, principalmente na UFRJ, e como eles se relacionam, a imagem a seguir apresenta uma esquematização dessas relações:

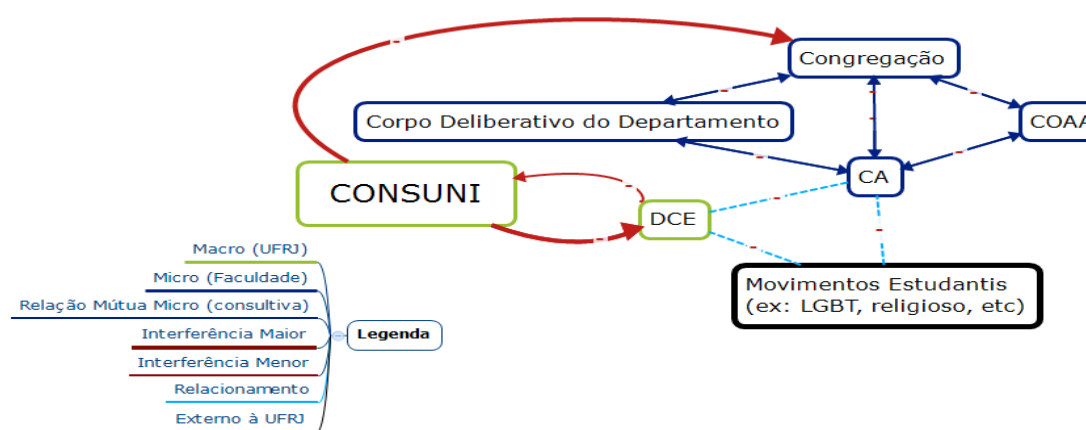


Imagem 1- Gráfico produzido pela autora

Segundo o estatuto da UFRJ, o Conselho Universitário (CONSUNI) é o órgão deliberativo máximo da universidade, englobando assim representantes de toda a UFRJ como, por exemplo, o reitor, docentes, técnicos-administrativos, decanos, antigos alunos e discentes que estejam regularmente matriculados e que forem eleitos para serem representantes. Depois dele há a Congregação, que é o órgão máximo deliberativo das faculdades, que congrega todos os que estão em uma determinada faculdade dentro da UFRJ, como por exemplo, o diretor, representantes docentes, discentes e de técnicos-administrativos, assim como chefes de departamento e coordenadores. Geralmente a representação dos discentes na congregação é feita pelos integrantes do Centro Acadêmico (CA), por isso a relação mútua que existe entre esses dois. Os integrantes do CA também podem participar da Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COAA), que está ligada a uma unidade, curso ou habilitação. Também podem participar do corpo deliberativo dos departamentos e do Conselho Departamental, instância que congrega a direção com seus diversos coordenadores, os chefes de departamento e os representantes dos técnicos-administrativos e dos discentes.

Já o Diretório Central dos Estudantes (DCE), de acordo com Fonseca (2008), é a entidade máxima de representação discente dentro da universidade. Congregaria todos os CAs, porém nem todos concordam com os ideais ou ações das gestões do DCE ou possuem condições de participar do mesmo. Sendo assim, os integrantes dos CAs podem estabelecer relações não obrigatórias com o DCE, da mesma forma que não são obrigados a participar dos Movimentos Estudantis.

Por propor-me a analisar especificamente a formação política dos estudantes de Pedagogia, focarei especificamente no Centro Acadêmico, entidade que de acordo com Fonseca (2008) “tem uma função estruturante no movimento estudantil, já que representa e está mais próximo dos estudantes de cada curso”. Assim, visto sua relação micro dentro da universidade, ele é um espaço crucial para analisar a formação política do Pedagogo na UFRJ.

2. A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NO CENTRO ACADÊMICO DE PEDAGOGIA DA UFRJ.

2.1. O que é um Centro Acadêmico?

Como apresentado anteriormente, foi sendo estabelecido um vínculo entre Pedagogia e docência, de modo que o Pedagogo seria fundamentalmente um docente. Compreendemos também que a Pedagogia lida com o fenômeno educativo enquanto expressão de interesses sociais em conflito numa determinada sociedade, assim a educação possui relação com a política. Por isso, o educador necessita ir além de apenas compreender teoricamente a dimensão do seu papel sociopolítico e suas consequências, aprimorando e compreendendo na prática também.

Dessa forma, analisamos posteriormente, como é proposta, numa perspectiva estrutural-formal, a formação política dentro da Faculdade de Educação da UFRJ através do currículo vigente no período analisado (2009 a 2013) e percebemos, após uma breve análise baseada na importância da prática para a apropriação dos conceitos, que além de poucas disciplinas articularem a prática, apenas uma disciplina com caráter prático lida direta e explicitamente com a dimensão sociopolítica.

Uma vez que atualmente se deseja que a escola pública seja democrática e que todos participem do processo de sua construção, seja através do Projeto Político Pedagógico ou de outras formas de concretizar a gestão democrática, é necessário primeiramente a formação política para a vivência democrática (BASTOS & MACEDO, 2004). Além disso, para que o professor desenvolva uma práxis consciente do ato educativo, é necessário que ele tenha uma formação política que lhe proporcione uma visão sociocrítica da realidade. Dentre os diversos espaços possíveis de formação política na universidade, o Centro Acadêmico (CA) apresenta-se como um deles, proporcionando uma possibilidade de análise da formação política do pedagogo na UFRJ.

Inicialmente, para compreender melhor esse espaço é necessária uma breve conceituação. Fonseca (2008) define CA como uma entidade que representa os estudantes dentro de um curso de uma universidade. Camargo (2004) acrescenta que as entidades estudantis são a cristalização das reivindicações dos estudantes em movimentos sociais, já que ao longo dos embates travados, os movimentos sociais

acabaram criando organizações mais bem estruturadas com o objetivo de continuar lutando por seus ideais, assumindo outras formas de organização como associações e partidos. Uma entidade estudantil pode estar contida ou não em um movimento estudantil, dependendo da identificação dos estudantes com os objetivos e propostas do movimento, além dos próprios interesses da entidade, como bem lembra Fonseca: “vemos também em muitos CAs que a mobilização é somente para organizar festas e eventos de entrosamento entre os estudantes do curso, descolada de envolvimento político, o que acaba enfraquecendo a rede” (FONSECA, 2008, p.36). Por isso, é importante destacar que embora possa estar contida dentro do movimento estudantil, o CA possui características diferentes. O movimento estudantil possui um caráter macro de ação, pois ultrapassa o território escolar, atingindo o território social. Além disso, ele representa os estudantes de maneira geral. Já as entidades estudantis, como o CA ou o Grêmio Estudantil, atuam na esfera micro das reivindicações, estabelecendo um contato mais próximo com os estudantes do que o movimento estudantil.

Além disso, para compreender tanto o movimento quanto uma entidade estudantil é preciso saber de algumas características que os diferenciam de outros movimentos e entidades. Primeiro é preciso compreender que principalmente as entidades como o CA e DCE são compostas por um grupo social heterogêneo de estudantes universitários que vivem uma condição social marcada pelo fato de estarem em uma situação transitória de aprendizagem (THIOLLENT, 2007, p. 125). Por estarem em situação transitória, Barcelos (2013) acrescenta a característica de não possuir continuidade, uma vez que é necessário que os indivíduos terminem o curso, o que os leva a, geralmente, primeiro se afastarem das atividades para focarem na conclusão do curso e depois se desligarem por completo com a entrada em outro universo, como o mercado de trabalho. Ainda sobre a relação de continuidade, Barcelos acrescenta a influência do ano letivo para planejar e executar suas atividades, o que dificulta as ações já iniciadas devido a, por exemplo, férias e feriados, uma vez que as atividades acontecem dentro da universidade, que fecha nesses períodos.

Um último aspecto importante de ser colocado nesta análise é quanto à atuação dos estudantes. Camargo (2004) destaca que ainda se espera que os estudantes de hoje atuem de forma parecida com os estudantes do passado, principalmente os dos anos 60 e 70. Thiollent (2007) nos alerta que ao invés de compararmos unilateralmente o presente com o passado, precisamos questionar o presente para que possamos enxergar que nos

relacionamentos, percepções ou formas de expressão atuais os jovens demonstram novas formas de atuação. Além disso, é necessário ter em mente que principalmente nas décadas citadas havia objetivos claros a seguir, como a luta contra a ditadura. Hoje, os objetivos mudaram. Portanto,

(...) a nova geração não imitará a antiga. Só poderá criar formas de consciência, relacionamentos, tipos de trabalho intelectual ou de expressão artística e cultural que sejam apropriados ao atual contexto da vida universitária e voltados para os desafios, crises e rápidas evoluções da sociedade (THIOLLENT, 2007, p 135)

Assim como os objetivos mudaram, é preciso ter em mente que o entendimento e finalidades sobre Centro Acadêmico também mudaram, tanto para os estudantes como para a sociedade. Uma forma de analisar claramente essa mudança é através da análise das legislações federais, que são fundamentais para entender um pouco sobre o relacionamento da sociedade com esta entidade. Durante a minha pesquisa me deparei com 6 legislações federais que têm por finalidade dispor sobre a representação estudantil, as quais resumo brevemente no quadro a seguir e posteriormente realizo uma análise, contextualizando com o momento histórico vivido no país.

As primeiras legislações, como podemos perceber pelo quadro anexo (1) foram criadas durante a ditadura de Getúlio Vargas, que através de um golpe de estado em outubro de 1930 depôs o então presidente da república Júlio Prestes. Fernandes (2011) esclarece que logo após o golpe de estado um governo provisório assumiu o poder central, procurando estruturar e organizar o setor administrativo, o que apontava para uma centralização dos processos decisórios. Assim, foram criados conselhos, departamentos, ministérios dentre outras formas de organização, dentre eles o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP). A autora ainda destaca que do Governo Provisório até o início do Estado Novo os setores que assumiram o poder possuíam como preocupação central homogeneizar a educação, criando normas para orientá-la de acordo com seus interesses, o que podemos observar em ambas as legislações que definem o que é um Centro Acadêmico bem como qual a condição de aceitação do mesmo, que dependeria do Ministro da Educação. As características autoritárias e antidemocráticas presentes neste governo transparecem em ambas as legislações, bem como na criação da União Nacional dos Estudantes, que surgiu em 1937 e foi logo proibida de discutir temas políticos. Nesse período também muitas

organizações e movimentos sociais se fortaleceram e lutaram por uma sociedade mais democrática, incluindo o movimento estudantes.

O Decreto-Lei nº 4.105 de 28 de fevereiro de 1937 só foi revogado em 9 de novembro de 1964 com a entrada da Ditadura Militar, período marcante na história Brasileira que iniciou em 1964, perdurando até 1985. Fonseca (2008) esclarece que anteriormente ao golpe, o país passara por lutas pelas reformas de base durante o governo de João Goulart, caracterizando assim como um momento de intensas agitações políticas. Com isso, a sociedade foi dividida entre os que acreditavam que as mudanças estruturais melhorariam o país e os que acreditavam que essas mudanças seriam ruins, creditando-as ao comunismo. Este segundo grupo, de acordo Martins (2004 apud FONSECA, 2008), insatisfeita com a conjuntura recorreu às forças militares com esperanças de que a situação fosse invertida. Fernandes (2011) acrescenta que logo após a deposição do presidente a ditadura foi instaurada, buscando ajustar a sociedade à ideologia militar por meio de medidas autoritárias, supressão de direitos, repressão a ideias contrárias e combate à ideologia anterior, substituindo-a pela ideologia da escola superior de guerra de que o desenvolvimento deveria acontecer com segurança e com a atuação do capital estrangeiro.

Naquele contexto, no entanto,

As inserções dos estudantes na luta pelas reformas de base, em movimentos populares, bem como no lançamento de campanhas de combate à influência norte-americana na economia do país, dentre outras iniciativas, transformaram-nos (movimento estudantil) num obstáculo para o aprofundamento dos objetivos do movimento golpista (FREITAS, 2008, p 42).

Camargo (2004) aponta que o movimento estudantil desta época era considerado como uma ameaça ao poder instituído, uma vez que “são uma espécie de transbordamento, ou melhor, são explosões de insatisfações vividas e sentidas por um coletivo capaz de gerar uma força que clama por mudanças, por isso são ameaçadoras”. (CAMARGO, 2004 p.137). Desta forma, o poder instituído, no caso a Ditadura Militar, reagiu às manifestações criando maneiras ainda mais rigorosas de controle e coerção, o que é refletido nas legislações. Um exemplo é a Lei Federal nº 228 de 9 de novembro de 1964, que proíbe diversas entidades estudantis e reduz o CA e DCE a órgãos de representação, e não entidades, o que sugere que estariam ligados diretamente ao governo e não aos estudantes. Além disso, as iniciativas político-culturais eram consideradas proibidas e foram criados mecanismos com a finalidade de produzir

subjetividades individualizadas e que, conseqüentemente, isolassem os estudantes. Para explicar melhor, trago três exemplos: A reforma universitária, na qual foram criados os sistemas de crédito sob a alegação de que o aluno teria mobilidade em sua formação, mas que na prática promoveu a perda de identidade do aluno com sua turma, o que conseqüentemente dissolvia os laços que permitiam a união para protestarem por objetivos comuns; a regulação, através da legislação, de entidades e movimentos estudantis, considerando como subversiva qualquer manifestação coletiva⁵ e, por conseguinte, a desvalorização do movimento estudantil através da imprensa (CAMARGO, 2004, p. 144).

Fávero (2007) acrescenta que com o AI-5 e do decreto-lei n 477 de 26 de fevereiro de 1969 as ações do movimento estudantil cessaram, pois muitos dos seus líderes foram mortos ou presos e os que sobreviveram se encontravam clandestinamente, mas o movimento em si perdera um pouco de força. Fonseca (2008) acrescenta que apesar das repressões, parte da militância aderiu às organizações revolucionárias que defendiam a luta armada contra a ditadura. Outros continuaram resistindo e confrontando a censura, a truculência, a ausência de liberdade e tortura de maneira convencional.

O movimento estudantil só voltaria às ruas, de acordo com Fávero (2007) em 1977. Poerner (2004, apud FONSECA, 2008) aponta que em março de 1977 aconteceu uma passeata de estudantes em São Paulo, na qual foi distribuída uma carta aberta à população, com reivindicações mais concretas, como melhoria e defesa do ensino público e gratuito, revogação das punições impostas e libertação dos presos políticos. A partir deste momento, as manifestações não pararam mais, englobando uma parcela significativa da sociedade, e novas pautas foram incluídas, como anistia geral, liberdade democrática e as eleições diretas para presidente, movimento conhecido como “Diretas Já” (FONSECA, 2008 p. 28). Estas lutas contribuíram para o processo de abertura democrática em 1985. Assim, a legislação sobre os órgãos de representação dos estudantes dessa época, lei n° 7.395 de 31 de outubro de 1985, já adquire outra configuração. É importante salientar que essa lei se encontra em vigor até hoje, não existindo nenhuma lei federal após essa.

⁵ “A prática da felicidade torna-se subversiva quando ela é coletiva”- (GUATARRI, 1987, apud CAMARGO, 2004).

A primeira mudança visível nesta lei é a quantidade de artigos existentes. Enquanto as outras últimas possuíam entre 9 a 22 artigos, esta possui 7. Pode não parecer nada, mas percebo uma relação entre a quantidade de artigos e o caráter regulatório que o estado adquiriu, assim, quanto mais artigos, mais especificações e proibições. A segunda mudança constitui-se no caráter de cada artigo, reconhecendo as entidades representativas novamente, principalmente a UNE e as Uniões Estaduais de Estudantes. A terceira e última mudança, para mim extremamente fundamental, é no 5º artigo, onde se percebe claramente que o caráter regulatório e o poder de decisão e criação de estatutos retornam às entidades, devolvendo a autonomia aos estudantes.

Art . 5º - A organização, o funcionamento e as atividades das entidades a que se refere esta Lei serão estabelecidos nos seus estatutos, aprovados em assembleia-geral no caso de CAs ou DAs e através de congressos nas demais entidades (BRASIL, 1985)

Neste momento, cabe à entidade estabelecer suas funções e ações, assim há diversas interpretações atualmente sobre as mesmas, de modo que cada CA é diferente. A única função que continua subentendida como comum é a representação estudantil.

Cabe ressaltar que em nenhum momento a legislação analisada decretou a total dissolução dos órgãos de representação estudantil. Pelo contrário, ainda se manteve o reconhecimento de algumas entidades, embora totalmente limitadas em seu poder de ação, uma vez que existiam diversas coerções a quem não cumprisse a lei. Além disso, as mudanças que as instituíram não ocorreram de uma hora para outra. Foram frutos de imensas tensões entre o poder instituído e as formas de resistência que dele emergem, pois como Foucault (1995, apud CAMARGO 2004, p.133) aponta: “o poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação”.

2.2. O Centro Acadêmico de Pedagogia da UFRJ na perspectiva dos seus participantes.

Após a análise das legislações e dos autores, fica claro que a função da entidade denominada Centro Acadêmico (CA) é expressar os interesses e ações dos estudantes do ensino superior. Com autonomia para decidir sobre as atividades,

objetivos, como se organizarão e como administrarão seus recursos financeiros, os estudantes podem tomar parte de espaços representativos em instâncias onde podem participar e deliberar sobre a faculdade, universidade e sociedade que desejam. É importante frisar que essa autonomia e independência é relativa, uma vez que ele depende da relação e aprovação da faculdade e da universidade para algumas decisões.

Após conhecermos brevemente sobre as finalidades de um Centro Acadêmico na teoria e na legislação, nada mais justo do que conhecer um pouco sobre como ele se constituía no período estudado, na Faculdade de Educação da UFRJ, na perspectiva e manifestações dos seus participantes.

Primeiramente é importante frisar que não farei um histórico aprofundado do CAPed-UFRJ, analisando apenas as gestões e atividades compreendidas entre 2009.2 a 2013.2, pois, como explicitarei anteriormente, foi o período em que participei diretamente, o que me possibilitou recopilar mais facilmente material para análise assim como contatar os alunos que estiveram envolvidos.

Inicialmente, farei uma breve apresentação das entrevistas e de seus participantes. Como pretendia analisar o Centro Acadêmico de Pedagogia da UFRJ no período de 2009.2 a 2013.2, busquei informações em atas, materiais de chapas e até mesmo em conversas informais com pessoas que participaram daquela época. No entanto, as informações mais pertinentes ao nosso foco de pesquisa foram obtidas ao longo da realização das entrevistas, no período de janeiro a setembro de 2014. De tal modo, para selecionar os sujeitos entrevistados – que em princípio seriam estudantes participantes do CA no período estudado - busquei entender o que a participação. Assim, segundo Ferreira (1999, apud FELIX, 2002) a participação pode ser definida como a ação de estar dentro dos processos sociais efetivamente, de modo que o sujeito possa opinar e decidir sobre o planejamento e execução do que acontecerá. Araújo (2003, apud FELIX, 2002) acrescenta que existem diversas formas de participação, que vão desde a simples informação até o acompanhamento e execução das ações, mas que todos devem gerar um sentimento de corresponsabilidade. Embora entenda também que existem diversas formas de participação, busquei as mais expressivas, que incluem a proposta de solução de problemas e acompanhamento e execução de ações.

Deste modo, foi definido um universo de 21 alunos participantes nesse período. Destes, consegui realizar as entrevistas apenas com 8, devido à recusa de alguns e a indisponibilidade de outros. A maior parte das entrevistas ocorreu presencialmente na

Faculdade de Educação, exceto duas: o entrevistado E5, que se mudou para Brasília e a entrevista teve que ser realizada por Skype e a entrevistada E8, cuja entrevista teve que ser realizada perto do seu local de trabalho. As entrevistas foram semiestruturadas, ou seja, de acordo com Boni e Quaresma (2005) possuem perguntas abertas e fechadas, que o entrevistador previamente define. A principal característica dessa entrevista é que o entrevistado pode discorrer livremente sobre o tema e o entrevistador pode, no momento que julgar oportuno, fazer perguntas adicionais caso deseje conhecer mais sobre o que o entrevistado está falando ou volte ao tema, caso o participante não esteja conseguindo desenvolver ou tenha se perdido no tema.

Apenas dois entrevistados, E2 e E5, são do sexo masculino, sendo E1, E3, E4, E6, E7 e E8 do sexo feminino. Este fenômeno não acontece ao acaso uma vez que a Pedagogia herdou, em sua constituição ao longo dos anos, uma imagem relacionada ao magistério, o qual seria “considerado uma das atividades extra-domésticas que a ideologia patriarcal aceitou sempre entre as adequadas para as mulheres, vendo-a em grande parte como uma ocupação transitória. Uma preparação para o casamento” (ENGUITA, 1991 apud REIS, 2011). Essa herança faz com que, consequentemente, o estudo da Pedagogia possua uma predominância de mulheres e que, não raramente, os poucos homens que existem nesse universo sejam questionados quanto à sua sexualidade.

Sete entrevistados estudaram em escolas particulares no ensino básico (E1, E2, E4, E5, E6, E7 e E8). Desses, cinco (E5, E6, E7 e E8) estudaram uma parte de sua escolaridade na rede particular, migrando em seguida para a pública. Todos os que estudaram na rede privada relatam que não tiveram contato com qualquer tipo de entidade ou movimento estudantil, tendo sua participação política exercida apenas quando se tratava de eleição para representante de turma em conselho escolar, sendo esta organizada e coordenada pela direção. Dois entrevistados relatam que participaram do grêmio nas instituições públicas que estudaram. Coincidentemente ambos estudaram no Colégio Pedro II, instituição que, junto com outras características, é conhecida pela forte participação estudantil no Grêmio. Quando questionados sobre a motivação para participar do Grêmio, ambos relatam que a motivação inicial era socialização, mas depois foram envolvendo-se com questões mais politizadas, como se pode perceber através dos seguintes trechos:

(...) e aí eu comecei a fazer amizade com o pessoal do grêmio do Pedro II, e aí eu comecei a participar dessa maneira. A gente sentava, discutia, eram uns meninos bem legais, até meu primeiro Manifesto Comunista foi um dos meninos que me deu. (Entrevistada E6)

(...) ah, encontrar com as pessoas. Não era uma coisa politizada, assim, né, no sexto ano eu tinha doze anos, aí a ideia do grêmio era realizar atividades com os alunos, e tinha uma galera mais velha que participava. E aí, eu e mais duas amigas fomos convidadas para participar também, e essa galera mais velha que ficava mais a frente de questões mais amplas, assim, e a gente se aproximou a princípio para organizar campeonato de futebol, a rádio da escola, coisas assim (...) Aí, no final a gente estava a frente do movimento passe livre, participando das manifestações na rua. E teve a greve do Pedro II também que o grêmio também participou, apoiava a greve dos professores. (Entrevistada E8)

A entrevistada E7 relata que no ensino médio começou a se interessar pelo movimento estudantil e pelas questões políticas, pois escutava muito sobre os Grêmios de outras escolas, porém como este não existia em sua escola, não participou. Ou seja, existia uma curiosidade e desejo pela participação nesse espaço, porém não existia estímulo por parte da instituição escolar. Já E4 relata que participou apenas como representante de turma, que apesar de não ser uma entidade ou movimento estudantil, representa uma experiência anterior em alguma forma de representação, o que podemos supor que traduz um desejo de participação.

Apenas a entrevistada E3 estudou toda a educação básica em escola pública. Sobre sua participação política, conta que no ensino fundamental participou do jornal do colégio no ensino fundamental, embora entenda que não se encaixaria na classificação como participação em movimento estudantil, pois lembra que não possuía grêmio nessa escola e que as atividades costumavam ser coordenadas pelos professores⁶. No ensino médio, relata que tentou concorrer ao Grêmio, motivada pelo pensamento que deveria haver atividades extracurriculares e que incentivasse a explorar a escola, porém sua chapa não foi eleita.

⁶ Durante a análise da entrevista, surgiu uma dúvida: será que as atividades do jornal eram coordenadas pelos discentes ou pelos docentes? Em conversa informal, o entrevistado relatou que não recordava quem coordenava, mas lembrou que os docentes coordenavam todas as atividades da escola, não restando aos discentes espaço para se manifestarem livremente e coordenarem suas próprias atividades.

Assim, podemos perceber que poucos possuíram contato direto com formas de representação estudantil. Mas, apesar disso, tiveram interesse de participar quando entraram para a universidade. O desejo de participar no ensino básico é relatado por alguns, mas como não surgiu a oportunidade nem foi incentivado, não se engajaram. Eis um diferencial entre o ensino básico e o ensino superior: o incentivo à participação estudantil em espaços de representação é maior neste último.

Essa motivação aparece também quando questionados sobre como conheceram o CA e porque quiseram participar do mesmo. Cada um possui um relato diferente, que serão apresentados a seguir:

(...) eu compareci a uma reunião no Centro Acadêmico. Foi na segunda semana que eu entrei. Assim que eu soube que tinha reunião eu decidi comparecer. (...) acho que são dois eixos principais que me motivaram a participar de uma gestão de Centro Acadêmico: Eu tava me iniciando na militância política, e isso me daria um abarque muito bom para poder militar com mais afinco e para tentar, em contra partida, um pouco do que eu estava aprendendo na faculdade, tentar colocar em prática algumas ideias que os alunos tinham, mas não tinham espaço nenhum para conseguir realizar suas ideias (...) (Entrevistado E1)

(...) eu tinha acabado de entrar e não sei se você sabe, eu não entrei por vestibular, eu fiz transferência. Então eu meio que já estava fazendo umas matérias tipo do 2º ao 9º período, maior loucura. Aí eu comecei a fazer umas matérias com as meninas (...) e elas estavam na época em processo eleitoral, comecei a conhecer, mas nem cheguei a fazer essa primeira campanha e tal, mas assim que o CA foi eleito eu quis participar disso. (Entrevistada E2)

(...) foi na Calourada (...). Bem, estava em época de eleição ainda, não tinha uma chapa, porque as eleições foram em abril, se eu não me engano, então bem pertinho do início das aulas, e então as meninas recepcionaram (...). Então eles se apresentaram enquanto Centro Acadêmico independente, enquanto pessoas querendo fazer coisas, e não partidos ou movimentos fechados. E isso me interessou muito. Eu tenho certeza que por causa dessa questão da independência muito forte foi aí que eu me aproximei e eu quis fazer coisas do Centro Acadêmico e aí, entrar e mergulhar nesse meio (...). (Entrevistada E4)

Assim como E4, E3 e E7 conheceram o CA através da “Calourada”, como é conhecida popularmente a recepção aos alunos ingressantes no curso, que a gestão “Além do que se vê” realizou e foram apreciando a participação nesse espaço. Apenas E6 e E7 relatam que seu envolvimento com o CA se deu porque já entendiam sua importância e não concordavam com a forma que esse espaço estava sendo gerido. Já

E5 estudava anteriormente na Faculdade de Letras da UFRJ, onde participava do CA. Transferiu a matrícula para a Pedagogia em 2008 e assim que entrou buscou saber como funcionava o CA, tendo se aproximado da proposta de gestão “Além do que se vê”.

Todos os entrevistados, portanto, possuem algum tipo de envolvimento com o Centro Acadêmico, uns mais envolvidos em todas as atividades, outros apenas em algumas, mas todos fizeram diferença nas gestões. Cinco entrevistados, E1, E3, E4, E6 e E8 constituíram o Centro Acadêmico como integrantes de chapas eleitas no processo eleitoral, que ocorre anualmente. Os entrevistados restantes (E2, E5 e E7) participaram de diversas atividades, mas não se candidataram como chapa. Com exceção do entrevistado E2, todos já terminaram a faculdade, mas E3 e E4 ainda possuem algum vínculo com esta, uma vez que E3 está no mestrado e E4 trabalha para um dos grupos de pesquisa da faculdade.

Estas entrevistas foram fundamentais, junto com análises de atas, materiais de campanha eleitoral e blogs⁷, para reconhecer a existência de duas gestões e um período de hiato no CAPed-UFRJ. A primeira gestão, na ordem cronológica, denominava-se “Além do que se vê” e foi eleita pela primeira vez no início de 2008. Como meu recorte temporal não inclui o ano de 2008, apenas mencionarei brevemente uma parte importante para o histórico dessa gestão, sem me aprofundar no que aconteceu nesse ano, o que é fundamental para a compreensão das outras gestões. A gestão “Além do que se vê”, em 2008, era composta por alunos ingressantes na faculdade, que se opunham ao modelo de Centro Acadêmico que existia até então, que possuía cargos centralizados e monopólio de poder, não dando muito espaço para os estudantes participarem, como se pode perceber na fala de três entrevistados que participaram como gestão na época:

(...) e a gente tinha [anteriormente] um Centro Acadêmico pouco representativo, bem pelego, né? A gente sabia ali, por A mais B, juntava lé com cré e percebíamos que as pessoas na verdade faziam parte de um plano da juventude do PT, até de cooptar essas pessoas para apoiar o que estava para acontecer, que era o REUNI. E a gente começou a perceber e perturbar o centro acadêmico. “Peraí, a gente quer saber o que é esse REUNI, não, a gente quer estudar, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo”. E aí a gente começou a perturbar eles e aí no ano seguinte a gente veio como chapa e tirou eles. (Entrevistado 6)

⁷ Página pessoal na internet em que pode publicar-se o que o usuário quiser. As gestões do Centro Acadêmico analisadas possuíam tanto Blogs quanto páginas no Orkut e Facebook, onde era possível divulgar suas atividades.

(...) o Centro Acadêmico estava à mercê de alguns professores, especialmente da coordenação. Então as meninas faziam muitas coisas em prol de interesses pessoais, particulares e que não diziam respeito ao Centro Acadêmico (...). Então eu peguei num período de transição que algumas meninas estavam nesse processo de mudança e de organizar a casa e a gente continuou fazendo isso depois que a gente se reelegeu. (Entrevistado 4)

(...) então, quando eu entrei, eu percebi que era uma galera que se camuflava, que não se declarava nada, eram os conciliadores de tudo, mas quando você apertava e perguntava “Mas como assim, porque que você acha isso?”. Aí começou a discussão sobre REUNI. Mas de qualquer forma era um pessoal que se mascarava muito, nunca se declarava. Aí a gente apertou, apertou, viu que era o pessoal da UNE mesmo. Aí, organizaram uma Semana de Educação totalmente superficial, com temas completamente despolitizados, quer dizer, até tinha um viés político, mas era da normalidade, da conciliação, não queriam nenhum conflito com a direção da faculdade. (Entrevistado 8)

Por se oporem a esse modelo, propuseram a gestão coletiva. Neste modelo de gestão, entendia-se que os estudantes não deveriam ser representados, mas sim que se representassem, entendendo desta forma que estariam fazendo com que todos fossem responsáveis pelo Centro Acadêmico. Assim, a ideia da gestão coletiva é que as relações e decisões não sejam hierárquicas, mas sim horizontais, onde todos os estudantes possuísem o mesmo poder. Segundo E1, os princípios da gestão coletiva são:

(...) acho que o primeiro princípio que baseia é a democracia, a gente sempre enxergou a política, tem algumas pessoas no grupo que são anarquistas e sempre enxergou a política de uma forma horizontal e literalmente mesmo contra uma hierarquia, alguma forma de verticalismo, que alguns decidem para outros. (Entrevistado E1)

Já E8 acrescenta que

Eu não sei exatamente de onde veio esse pontapé de coletivo. Tem outros Centros Acadêmicos que se organizavam em gestão coletiva, Ciências Sociais acho que era assim, (..) não lembro de outro, mas no IFCS eu lembro que tinha um. Mas eu sei que tinha mais um. Quando eu entrei eu comecei a perguntar para outras pessoas: “E aí? Como é o CA de vocês?”, aí surgiu a eleição pro DCE, meu Deus era o PT, e aí começamos a ver que precisávamos fazer alguma coisa. Aí conversando com as pessoas a gente começou a trocar ideias de como a gente podia fazer diferente. (...) E aí por afinidade pessoal e de leitura de mundo, mas sem uma corrente específica, a proposta inicial era a autogestão, mas vimos que não iria dar certo. Aí a gente começou a fazer um monte de reunião. Eram reuniões abertas, acho que a gente colocou isso desde o início, “po, vamos ver quem quer chegar junto com a gente” e aí nessa coisa de reunião aberta as pessoas foram chegando, até a gente fechar uma chapa. E esses pormenores todos a

gente foi discutindo juntos e aí foi afinando. Eu lembro que a gente levou uma proposta de chapa para as eleições bem definida, assim, pelo menos bem definidas as diferenças com as outras chapas. Aberta aos estudantes. (Entrevistada E8)

Para compreender a autogestão, que era o ideal de alguns integrantes que eram anarquistas, é preciso compreender que esta tem em sua origem um sentido diferente do ligado à visão neoliberal e gerencialista de gestão de indivíduos (GROPPO, 2006, p.3). Ligada à tradição cooperativista e anarquista, a autogestão significaria a submeter as vontades e necessidades do coletivo à gestão dele próprio, ou seja, de acordo com Follis (2000, apud GROPPPO, 2006): “a organização de atividades sociais por meio da cooperação de vários membros, em que as decisões sobre a gerência são tomadas diretamente pelas pessoas participantes”. Singer (1999, apud GROPPPO, 2006) acrescenta que a autogestão não deve surgir de líderes, mas sim do entendimento do coletivo, por isso não surge do dia para o outro. É resultado de discussões e entendimentos do coletivo como um todo.

A gestão “Além do que se vê” entendia de certa forma esse princípio, por isso que não impuseram a autogestão. Seria complicado impor algo que precisa de paciência e de espontaneidade em um coletivo acostumado com o modelo eleitoral de democracia que, segundo Urbinati (2006, p. 192) combina a concentração de poder nas instituições políticas e a legitimação deste poder através da legitimação popular que o voto traz nas eleições, no qual o povo acaba delegando aos que são eleitos para representarem a tarefa de decidirem o que é melhor para o coletivo, sem importunar suas atividades uma vez que a atuação política seria tarefa dos eleitos.

Assim, escolheram um modelo de gestão que seria meio termo entre a autogestão e a gestão hierárquica e delegativa do modelo eleitoral de democracia, a co-gestão, também conhecida como gestão coletiva. Segundo Follis (2000, apud GROPPPO, 2006) a co-gestão inclui consultas e formas de co-decisão no seu interior, porém é mais moderada no compartilhamento de poder do que a autogestão. Enquanto na autogestão o controle da gestão é feito por todos, uma vez que todos possuem poder deliberativo em todas as decisões, na co-gestão o coletivo é, em princípio, consultado. Assim, a participação é desejável, e talvez seja por essa configuração que a queixa de que a participação do resto dos alunos é o motivo por não conseguirem realizar diversas atividades, como veremos adiante.

Pelo seu caráter consultivo e de co-decisão, a gestão coletiva poderia ser confundida como uma forma de democracia direta. Porém, Urbinati (2006) esclarece que na democracia eleitoral, que é indireta, os indivíduos que não seriam gestão seriam apenas eleitores e consideraria apenas a quantificação do voto para questões isoladas. O voto direto “não criaria um processo de opiniões e não permite que elas se baseiem em uma continuidade histórica, pois faz de cada voto um evento absoluto.” (URBINATI, 2006, p. 211). Porém, o objetivo da gestão coletiva seria justamente a participação para além do voto, dado que o voto não impediria que houvesse um processo de opiniões, uma vez que elas sempre eram discutidas em reunião. Desta forma, seria mais condizente classificá-la como integrante da democracia deliberativa.

Embora a gestão coletiva fosse de encontro com o que o restante dos estudantes está acostumado em nossa sociedade, a maior quantidade de votos, que são uma tentativa de se dar peso às ideias (URBINATI, 2006, p.212), foi justamente para essa forma de gestão. Assim, os estudantes demonstraram que estavam de certa forma abertos a novos tipos de governo, mesmo que não participassem totalmente.

Durante o ano de 2008, segundo relatos nas entrevistas, aconteceram divergências entre alguns membros com relação ao envolvimento de alguns integrantes em partidos e movimentos externos e o uso do nome do centro acadêmico nesses espaços, o que, em princípio, não deveria acontecer já que essa gestão era declaradamente apartidária. Devido a esses conflitos, houve uma divisão na chapa de modo que nas eleições seguintes, em 2009.2, aconteceu um marco nas eleições do CAPed-UFRJ, onde 4 chapas estavam concorrendo. Novamente, a chapa "Além do que se vê" foi eleita.

A gestão de 2009 da “Além do que se vê” manteve a proposta de gestão coletiva, mas por conta dos desentendimentos anteriormente citados, acrescentou a seus princípios a independência de alguma força específica do movimento estudantil e o apartidarismo político uma vez que entendiam que os adeptos ao partidarismo político: “legitimam a lógica eleitoreira e impedem nossa caminhada de forma livre” (Material da chapa “Além do que se vê” para a campanha eleitoral de 2009)

A gestão, inicialmente, organizava suas atividades através da seguinte proposta:

-Reuniões gerais periódicas, onde eram decididas questões mais gerais e estabelecido grupos de trabalho (GTs).

-Grupos de trabalho: Criados em reuniões gerais, eram divididos por projetos e podiam ser propostos e concretizados por qualquer estudante.

E tinha como principais objetivos:

Melhorar o espaço físico do CAPed e da sala de estudos; Organizar um jornal da pedagogia; Promover uma atividade cultural ou formativa por mês, como sessões de cinema, saraus, oficinas, mesas, palestras, debates.; Apoiar ainda mais as reivindicações acadêmicas e estruturais das turmas, especialmente do turno da noite; Promover uma assembleia estatuinte; Maior articulação com os movimentos sociais/populares e com as escolas públicas; Intensificar a articulação com os demais CAs da UFRJ, garantindo a participação da Pedagogia nas lutas travadas na Universidade; Lutar pela integração do Palácio Universitário e pelo uso dos espaços do campus (material de campanha da chapa “Além do que se vê” no final de 2009)

Segundo alguns integrantes da gestão “Além do que se vê” que foram entrevistados neste trabalho, os grupos de trabalho não foram efetivamente colocados em prática. Apesar disso, diversas atividades e conceitos foram introduzidos como demonstram os relatos a seguir:

(...). No início a gente tentou se organizar por grupo de trabalho, mas como era pouca gente que participava efetivamente, umas 9 ou 10 pessoas, os grupos de trabalho não saíram muito do papel. Todo mundo fazia tudo. A única coisa que tinha que era meio que separada era o grupo de Educação Popular, que agora me foge o nome do coletivo (...). (Entrevistado E1)

(...) então, assim, a gente conseguiu manter o trabalho e algumas coisas a gente não deu conta de fazer, como o estatuto que até hoje está pendurado, mas acho que a gente conseguiu organizar a casa no sentido de que a gente teve um período com muitas pessoas participando. Eram 5, 6 na chapa, mas no Centro Acadêmico a gente tinha umas 10 atuando (...) Então, Semana de Educação de 2010 foi um marco, junto com ENEPe, foi quando a gente fez a moção de repúdio ao movimento “Quem vem com tudo não cansa”. (...) a gente tinha um caixa do Centro Acadêmico, a gente tinha uma organização, consegui organizar coisas, sobretudo a gente tinha um bom diálogo entre estudantes, professores e direção. Eu acho que isso foi o que a gente melhor deixou de contribuição. (...) (Entrevistado E4)

Em seu livro, Matus (1979) esclarece que um governo ou gestão, deve articular três variáveis, que são interdependentes constantemente: projeto de governo, capacidade de governo e governabilidade do sistema. O projeto de governo, no caso do CA, se desenvolveu a partir da discussão sobre o que era necessário mudar de maneira geral, como por exemplo, como funcionará a gestão e etc. A proposição deste projeto, no caso, seria o material que a chapa formulou para sua campanha, mostrando suas posições e desejos, e que orientou o trabalho desenvolvido pelo grupo de estudantes envolvidos. Já com relação à capacidade de governo, que diria respeito à capacidade que a gestão teria

de governar, refere-se ao “acervo de técnicas, métodos, destrezas e habilidades de um ator e sua equipe de governo para conduzir o processo social rumo a objetivos declarados (...)” (MATUS, 1979, p. 35), o grupo contava com uma gestão de experiência que pôde ser aproveitada. Por fim, no que se refere à governabilidade do sistema, este é fruto de variáveis que são controláveis ou não. Se um sujeito que governa controla um grande número de variáveis, maior será a sua possibilidade e liberdade de ação. Porém, se controla um número pequeno de variáveis, possui menos governabilidade do sistema. Assim, no caso da gestão coletiva, os sujeitos que são chapa e estão à frente das decisões não possuem um grande controle das variáveis, pois dependem de outros sujeitos, em especial dos outros alunos para que elas aconteçam, que foi o que aconteceu com os GTs e o estatuto.

Em 2009, entrei na Faculdade de Educação no primeiro semestre, podendo dessa forma acompanhar, de forma superficial na época, a campanha e a vitória eleitoral. Por que digo que acompanhei de forma superficial? Quando terminei o colégio e entrei para a universidade, não pude participar da semana de recepção que foi organizada pela gestão “Além do que se vê” para a minha turma, pois acabara de realizar uma cirurgia. Isto impossibilitou que conhecesse, durante o primeiro semestre, a funcionalidade e importância do Centro Acadêmico. Consequentemente não participei no referido semestre de nenhuma atividade organizada pelo mesmo. Durante esse primeiro período, conheci uma pessoa que me apresentou ao CAPed de maneira processual e informal, explicando e resumindo o que estava acontecendo, mostrando que poderia participar daquele espaço. Assim, gradativamente no segundo semestre fui me aproximando e familiarizando com o que acontecia dentro desse espaço. Neste mesmo semestre ocorreram eleições com duas chapas concorrendo para a gestão, sendo a “Além do que se vê” vitoriosa pelo terceiro ano consecutivo.

Em 2010, a gestão “Além do que se vê” continuou seus trabalhos, ainda seguindo a proposta de gestão coletiva até o segundo semestre, quando houve eleições. Porém, neste mesmo ano muitos integrantes da “Além do que se vê” e de outras chapas começaram a se afastar das atividades do Centro Acadêmico devido à aproximação do término da faculdade. Barcelos (2013) corrobora ao afirmar que um dos fatores que ajuda na redução dos participantes dos coletivos estudantis é justamente a atenção que deve ser dada a questões formais de estudo, como estágio e trabalho, e que nos últimos

períodos a frequência com que os estudantes largam a militância é maior, devido a pressão diretamente proporcional que existe para que se formem.

Com exceção do entrevistado E2, que na época da entrevista ainda estava na faculdade, todos os entrevistados afirmam que devido ao trabalho final de conclusão de curso, conhecido na Pedagogia da UFRJ como monografia, foram gradativamente se afastando. Alguns ainda relatam que gostariam de ter continuado no Centro Acadêmico.

Apesar do afastamento cada vez maior dos alunos que compunham a gestão “Além do que se vê” alguns alunos novos na universidade e no movimento estudantil, que participavam de algumas reuniões e atividades e ficaram encantados com os ideais e propostas da gestão, decidiram se reunir e formar uma chapa para concorrer nas eleições de 2011. Assim surgiu a “Não temos tempo a perder”, que foi a única chapa inscrita para concorrer ao processo eleitoral, ganhando no final deste. A “Não temos tempo a perder” se predispunha a:

Gestão coletiva- Livre e independente – sem interferência direta de partidos políticos e movimentos estudantis; Atuar nos conselhos de CAs da UFRJ, nos órgãos representativos dos estudantes (congregação e COAA) e nas atividades do movimento estudantil de Pedagogia (EFEPe, ENEPe e FONEPe); Organizar a Semana de Educação integrada com as licenciatura e um jornal da Pedagogia; Mobilizar os estudantes e a Faculdade. (material de campanha da chapa “Não temos tempo a perder” no final de 2010)

Apesar de manter o discurso de gestão coletiva e algumas ideias que claramente são legado da gestão anterior, como o Jornal, a gestão “Não temos tempo a perder” não funcionou como a anterior. Com exceção do entrevistado E2 que entrou em 2011 e não acompanhou a gestão “Além do que se vê”, todos os outros apontaram diferenças entre uma gestão e outra, porém cada um possui um relato diferente, analisados a seguir.

A primeira mudança constatada foi com relação ao direcionamento dado pela nova gestão para questões menos políticas como apontam os entrevistados E7 e E8

(...) uma energia um pouco mais voltada para a organização de eventos do que para as discussões políticas do que estava acontecendo na FE. Então talvez eu tenha sentido um pouco de afastamento de algumas questões da faculdade de educação, da própria UFRJ e mais mobilizado para o acolhimento das pessoas novas para a organização de eventos, para tornar o ambiente tranquilo (...). (Entrevistado E8)

(...) e aí eu sentia um pouco uma mesma, é, mesma linha anterior, embora eu identificasse algumas diferenças, o pessoal estava muito preocupado em choppada, coisas assim, sempre que eu vinha na

salinha do CAPEd o pessoal estava com o assunto, era sempre esse, e aí eu fui me afastando mais. (Entrevistado E7)

Alguns atribuem essa mudança de concepção ao envolvimento em movimento estudantil que os estudantes possuíam anteriormente à universidade e ao embasamento que tiveram durante o seu percurso na faculdade, como os entrevistados E5 e E5, ambos participantes da gestão “Além do que se vê” relatam:

(...) por exemplo, a chapa “Além do que se vê” é uma chapa que tinha integrantes que já participavam do movimento estudantil, secundarista, nos anos anteriores da sua escolarização e a chapa seguinte já não tinha, mas era meio que, é, era meio que fruto dessa primeira experiência de autogestão e gestão coletiva, né. Isso fez com que a chapa seguinte seguisse mais ou menos a mesma linha, né, mas era diferente, assim. Tinham focos diferentes e discussões diferentes (...). (Entrevistado E5)

(...) eu sinto que o grupo que entrou depois, isso não é uma crítica, é uma constatação, porque a época em que a gente entrou, teve uma demanda muito forte de estudo político. Por causa do REUNI e das coisas que estavam acontecendo e tal. O grupo que entrou depois já não tinha uma base assim tão... eu acho que isso fez diferença até para a forma pessoal de lidar com as coisas. Ter um embasamento político muda a sua postura social. E nossa opção por gestão coletiva estava baseada em certos princípios e que eu acho que a gente talvez não soube passar, enfim, mil coisas aconteceram que esses princípios não estavam mais com as outras pessoas (...). (Entrevistado E1)

E1 apresenta dois dados interessantes: o embasamento político que tiveram por conta do REUNI e a dificuldade de transmitir os princípios da gestão para todos. Barcelos (2013) aponta que os conhecimentos que circulam no movimento estudantil, e consequentemente nas entidades de representação como o CA, não são aprendidos em materiais impressos como livros ou manuais, mas são aprendidos no dia a dia através das trocas de saberes e experiências. Além disso, as noções de pertencimento precisam ser compartilhadas e passadas para que as noções de grupo não sejam esquecidas e os indivíduos se identifiquem. Porém, E1 relata que não conseguiram passar totalmente os princípios e o que tinham aprendido adiante. E3 confirma essa dificuldade ao afirmar que

(...) com relação às bandeiras, isso é uma coisa que hoje, do lado de fora, tendo participado do Centro Acadêmico até o final da faculdade, inclusive até depois que essas meninas saíram, tendo me aprofundado, de forma frágil ainda, (...) as *bandeiras eram umas coisas muito pouco exploradas*. (Entrevistada E3, grifo meu)

E6 também aponta em seu relato que a compreensão do que é gestão coletiva, por parte dos outros alunos, era complicada. Além disso, acrescenta que a participação destes também era difícil. Segundo ela

(...) era um gestão coletiva, mas, assim, a gestão coletiva precisa realmente de uma coletividade, né, eu acho que as pessoas não querem se envolver, então quando elas veem o nome gestão coletiva, a reação é essa: “Ah, tá, legal, eu posso participar.” mas ninguém quer. Acaba sempre tudo ficando delegado para aquelas mesmas pessoas, né, você também sabe muito bem disso. A gestão coletiva funciona quando as pessoas têm uma mentalidade de que o coletivo vai funcionar, não adianta você esperar que o outro faça por você, você também tem que fazer por você e pelo outro. (Entrevistada E6)

Porém, o interessante é que quando os entrevistados eram questionados sobre a divulgação dos princípios e de como faziam para que o coletivo soubesse do que acontecia com exceção da entrevistada E6, nenhum dos outros entrevistados informou claramente quais estratégias de divulgação eram utilizadas. A resposta que recebi de E6 foi:

(...) olha, a gente já tentou. Montávamos grupos de trabalho, os GTs, por exemplo, quando tinha Semana de Educação, muita gente se envolvia naquela semana, na organização, as pessoas queriam se envolver na organização, mas quando saía daquele projeto ela já não queria se envolver mais (...). (Entrevistada E6)

Além disso, percebi que não havia também um consenso nem um entendimento de onde surgiu a ideia e os princípios da gestão “Além do que se vê”.

(...) na época, o que eu lembro da organização interna era o que as meninas sempre classificaram como gestão coletiva. Não tinha tipo, uma diretora, um diretor, alguém que mexia nas finanças e fizesse só uma coisa. (Entrevistada E3)

(...) e, a organização, eu não conhecia muito assim de, na época, de formas de se organizar e de se manter um, uma gestão, mas eu imagino que era democrática e aberta. Quem quisesse entrar, entrava. Tanto que eu entrei. (Entrevistado E1)

(...) a proposta do “Além do que se vê”, que propunha uma gestão coletiva, é, que tinha ideais libertários e tal, (...), mas entendi que a gestão coletiva era isso, era a possibilidade de todo mundo intervir, participar e tal (Entrevistado E5)

Como esperar que todos saibam sobre os princípios e atividades se as formas de divulgação e conscientização eram raras? Além disso, como esperar que o coletivo

compreendesse totalmente sobre os mesmos se nem os integrantes mais ativos do CA compreendiam consensualmente sobre os princípios e ideais da gestão? Semeraro (2004) apresenta uma perspectiva interessante sobre isso:

Ao dispor dos aparelhos do Estado, de fato, muitos governantes não ficam tão preocupados com a difícil, demorada e incerta procura da educação política e da direção intelectual. Se a negociação pragmática garante mais rapidamente o "equilíbrio" dos interesses, por que dedicar-se ao árduo trabalho de persuasão que exige tempo, diálogo com as organizações populares, coerência com princípios fundamentais, transparência e posições políticas consequentes? (SEMERARO, 2004, p. 60)

E7 aponta que a conscientização e participação dos demais estudantes eram uma problemática frequente nas gestões, porém percebia-se que não iriam convencer todos a participarem, como demonstra seu relato:

(...) a gente estava constantemente pensando em formas de melhorar a mobilização da galera. "Pô, hoje a nossa assembleia está vazia" a gente vivia sempre essa angústia. É a assembleia dos estudantes, mas cadê os estudantes aqui? E chegava uma hora que a gente desenganava, pois não íamos ficar convencendo ninguém, isso não existe, quem quer fazer, quem quer construir uma entidade está aqui, então vamos trabalhar com o que a gente tem. Mas de vez em quando a gente pensava nisso. Será que, o que tá rolando que a galera não está presente aqui? Será que é só conscientização mesmo? (Entrevistado E7)

Dentre as justificativas que os integrantes ativos atribuíam para que os outros alunos não participassem estão as seguintes:

No fim, nossa ideia de gestão era que todos participassem não deu muito certo. Muitas pessoas não têm tempo, outras não estão a fim de participar de política mesmo. (Entrevistada E1)

(...). Eu atribuo isso também a própria configuração do curso de Pedagogia que influencia muito, né? É, eu acho que de certa forma, quanto menos pessoas você tem participando, menos pessoas você acaba conseguindo trazer pra dentro do movimento, trazer pra dentro do projeto (...). (Entrevistado E3)

Segundo Matus (1989, p.130) cada ator de uma ação tem uma interpretação e referência sobre a mesma, assim não se pode afirmar que o significado é único. Ou seja, cada estudante tem seu motivo e referência para considerar participar ou não. Se a problemática da participação não é analisada considerando os reais motivos para o não envolvimento da maioria dos estudantes de Pedagogia da UFRJ, o planejamento de estratégias eficazes para que o problema seja diminuído ou solucionado não ocorre.

Embora seja uma questão que me intrigue imensamente, por causa da extensão e por fugir do foco desta pesquisa, não me dedicarei a isso neste trabalho.

No ano seguinte, após o término do período de um ano, a gestão “Não temos tempo a perder” se dissolveu. Assim, o processo eleitoral recomeçou, uma comissão eleitoral foi escolhida e novamente três chapas se candidataram. E1 relata que ao mesmo tempo em que as campanhas eleitorais transcorreram, os docentes começaram a planejar uma greve, que iniciou um dia antes das eleições estudantis começarem, ficando assim impossibilitadas de acontecerem. E3 esclarece um pouco mais sobre esse momento:

A gente sempre estava presente, a gente acabou ficando de certa forma conhecido com o Centro Acadêmico, mesmo estando oficialmente lá, porque não tinha mais gestão, a gestão tinha acabado, venceu, né, o prazo de um ano. As eleições... tentou-se organizar eleições, mas por questões muitas de greve, enfim de muitas outras coisas as eleições não aconteceram, então ficou um período sem gestão, ficou com um grupo que era chamado de comissão gestora. Era o que estava tocando as atividades, mas não era oficial, ou seja, não foi votado. (Entrevistado E3)

O problema foi que a greve iniciou em maio e só acabou no final de setembro. Assim, as aulas tiveram que ser repostas em pouco tempo e o segundo semestre foi empurrado para 2013. Consequentemente, os estudantes não conseguiram realizar suas eleições em 2012, uma vez que todos os envolvidos tiveram que se dedicar a terminar o ano letivo.

O ano de 2013 iniciou com as aulas ainda do segundo semestre de 2012 sendo repostas, o que fez com que houvesse apenas um breve intervalo entre um semestre e outro, fazendo com o que o primeiro semestre de 2013 efetivamente começasse mais tarde. Quando a situação normalizou, uma nova comissão eleitoral foi montada, mas devido a alguns contratempos, como a saída de alguns integrantes da comissão eleitoral, a eleição não ocorreu. Durante este tempo uma comissão gestora continuava com algumas funções básicas, como a representação na Congregação e decisões mais urgentes que precisassem ser resolvidas, como a recepção dos novos alunos. Porém, essa comissão não tinha poder, por exemplo, para gerenciar o caixa do CA nem de tomar decisões sem convocar uma assembleia antes.

Apesar desse período de “recesso”, alguns alunos ainda demonstravam interesse em participar e muitos se identificavam mais com as poucas atividades que estavam sendo organizadas, como a recepção dos novos alunos, que é popularmente

conhecida no curso como “Calourada”. Em 2012, por exemplo, diversos alunos que não costumavam participar nem da Calourada se identificaram com as atividades elaboradas e participaram, de modo que tivemos um grande número de “padrinhos” e “madrinhas”⁸ de calouros.

As atividades só foram retomadas e uma nova gestão foi eleita em 2014, porém como meu período de análise vai até o segundo semestre de 2013, ela não será analisada neste trabalho.

Em resumo, como podemos perceber nos relatos, ocorreram diferenças nas gestões por diversos motivos. A maior parte dos entrevistados relata que a segunda gestão, “Não temos tempo a perder”, por mais bem-intencionada que fosse, possuía diversos problemas. Curiosamente, a anterior, “Além do que se vê” é apontada como referência, apesar de no meio dos relatos alguns problemas serem apontados secundariamente. O único que relata problemas na “Além do que se vê”, diretamente, é a entrevistada E3:

(...) um exemplo, né, que aconteceu foi a questão do ENADE. Desde que eu entrei aqui, as meninas sempre pregavam: ENADE não, ENADE não, vamos boicotar o ENADE. Você que entra na faculdade não tem noção do que é isso, então as pessoas que tinham um contato e acreditavam naquela gestão boicotaram o ENADE. Só que nunca ninguém chegou para explicar porque boicotar o ENADE, o que é o ENADE...é... e muitas vezes... isso aconteceu na Calourada, não me lembro se foi na minha ou se foi na Calourada seguinte em 2009. Mas elas utilizaram o movimento ali da recepção para por exemplo pintar nos alunos “ENADE não”. Eu lembro que teve uma situação que foi na época do REUNI que elas pintaram acho que nas costas, enfim, na parte do corpo de um aluno “Diga não ao REUNI”. E o menino não quis porque ele falou “Eu não sei o que é isso. Não vou ficar defendendo uma coisa que eu não sei o que é”. Esses são dois exemplos de coisas que elas defendiam, de certa forma faziam com que nós defendêssemos, não por maldade tipo “Ah, vamos cooptar”, mas assim, essa foi uma coisa não pensada e acho que foi uma coisa ruim, é, a partir do momento que nós não tínhamos essa experiência enquanto Centro Acadêmico, essa questão política, eu particularmente não tive essa experiência forte, então eu acabei meio que indo “Maria vai com as outras”. Hoje, se eu tivesse tido uma experiência diferente e conhecido outras, eu não teria feito isso, teria me informado mais antes de dizer “boicote ao ENADE” ou “boicote ao REUNI”. (Entrevistada E3)

⁸ A atividade de “padrinhos” e “madrinhas” foi proposta visando um acolhimento mais direcionado para cada aluno novo. Consistia na escolha de um aluno mais velho no curso, o “veterano” para ser aquele que o aluno novo poderia se dirigir após a semana de acolhimento.

Em alguns relatos há uma margem para a interpretação de que na gestão “Além do que se vê” os alunos participavam mais do que na “Não temos tempo a perder”, como poderemos ver a seguir:

(...) então assim, tem coisas que precisam de uma estrutura, mas outras coisas não necessariamente precisavam e às vezes demoravam para as pessoas empacarem (...). Coisa que ao longo dos anos foram diminuindo, até que cada vez mais eu vejo menos participação e mais disputa de ego. Mas a participação só caiu, infelizmente. (...) atualmente a gente não tem um Centro Acadêmico tão ativo como a gente tinha antigamente. (Entrevistado E4)

Acho que na gestão anterior tinha muito mais gente, ativamente participando. Na outra gestão já não tinha muita gente. (...) A gestão antiga, “Além do que se vê” ela era muito mais aberta a participação das pessoas. Tinha muito mais reuniões coletivas, as pessoas (...), eram muito mais coisas sendo votadas, tinha muito mais assembleias. Na gestão seguinte, que foi a “Não temos tempo a perder”, tinha um grupo de pessoas que achava que reunião era furada, que reunião era perda de tempo. E essa boca-a-boca, “Ah! Reunião é muito chato! Ah, reunião não é importante”, acabava afetando muito fortemente os alunos, e as reuniões eram muito esvaziadas (Entrevistado E3)

A entrevistada E6 também considera que houve uma queda de participação entre uma gestão e outra, porém acha que:

(...) os próprios alunos, eu não sei, é muito complicado, porque você também tem que juntar três turnos né, porque depois viraram três turnos⁹, e aí é muito complicado você mobilizar três turnos com sei lá quantos estudantes, centenas de estudantes, é muito complicado mesmo, eu imagino que seja uma tarefa muito mais difícil. (Entrevistada E6)

Apesar de constantemente escutar que os alunos da Pedagogia não participavam, pois são passivos e acomodados, não acredito neste discurso. Acredito que alguns fatores contribuem para a passividade, como por exemplo, um anúncio sobre as atividades que é rápido, repetitivo, cheio de jargões, siglas e denominações próprias do movimento estudantil que só quem participa entende. Fonseca (2008) acrescenta que é necessário desconstruir esse discurso, evitando repetir constantemente esses vícios de linguagem ou explicando o que eles significam caso possua alguém novo e por fora do assunto. Deve se explicar também sobre o assunto, lembrando o que aconteceu para os

⁹ A entrevistada se refere ao turno matutino, que passou a existir em 2011 na UFRJ. Anteriormente apenas os turnos vespertinos e noturnos existiam.

novos, afim de que eles sejam incluídos e motivados. Segundo Meslin (2010)¹⁰, não podemos definir a apatia como uma síndrome que acomete a nossa sociedade, ou nesse caso um grupo de estudantes, mas sim como uma rede complexa de barreiras culturais que constantemente reforçam a desmobilização. E isso interfere diretamente na maneira como as pessoas pensam sobre a participação.

Lembro que no meu primeiro semestre de faculdade, assim que entrei em 2009, a gestão “Além do que se vê” esteve na minha sala informando brevemente, durante um momento em que os professores deixavam interromper a aula, sobre as atividades. Mas eu só compreendi e desejei participar quando conheci ocasionalmente uma das integrantes, que informalmente foi me contando sobre o que acontecia e me entusiasmando com seus relatos, como relatei anteriormente neste mesmo capítulo. Só assim fui compreendendo como participar de um local coletivo de representação.

Por isso acredito assim como Mutarana (2001, apud BASTOS & MACEDO, 2004, p. 98) que: "A conspiração democrática não requer um ser humano novo, requer apenas sinceridade na participação conspiratória democrática, e tal sinceridade não é difícil se cada um de nós sabe que é efetivamente parte dessa tal conspiração". Porém para que percebamos que somos parte da democracia, é preciso mais do que dizer repetidamente que somos parte dela. Camargo (2004) reforça essa ideia ao dizer que

Não basta apenas a conscientização dos problemas sociais para que os indivíduos se engajem nas lutas por uma sociedade cada vez mais democrática, mas também é preciso que esse sentimento possa ser compartilhado na interação constante entre os homens, fazendo com que perspectivas de mundo sejam objetos de diálogo e reavaliadas a cada momento do fazer-pensar-fazer. (CAMARGO, 2004, p. 126)

É necessário também ter em mente o apontamento que Marques (2012) faz ao analisar o problema da participação política no modelo deliberativo de democracia. Segundo o autor, mesmo entre os teóricos sobre esse modelo não há certeza de que se todos os cidadãos tivessem acesso aos mecanismos e oportunidades de participação eles o fariam. Até porque a política é permeada de tensões sobre as que é difícil obter consenso, o que nem sempre motiva as pessoas a participarem. Álvaro de Vita (2004, apud MARQUES, 2012) acrescenta que apenas aqueles indivíduos previamente interessados em alguma área de discussão política tendem a integrar-se no processo

¹⁰ Retirado de um dos vídeos do TED Talks, disponível em < https://youtu.be/X7xpdYsv_C0 > acesso em 9 de abril de 2015.

público de discussão, uma vez que haveria um déficit motivacional e cognitivo dos cidadãos para lidar com a política.

Um último aspecto interessante constatado durante a análise das gestões é quanto à representação. Desde a gestão “Além do que se vê” o discurso que existe é que todos os estudantes poderiam se representar e participar das atividades através da gestão coletiva, ou seja, uma gestão horizontal, onde todos tivessem o mesmo poder de governo. Matus (1979), no entanto, nos alerta que isso não seria de fato possível, uma vez que um sistema não é igualmente governável ou ingovernável para todos os atores sociais, como a autogestão propõe, dado que os diferentes atores sociais controlam uma proporção distinta de variáveis no sistema. Urbinati reforça essa ideia ao afirmar que “um sistema de governo no qual os iguais são tratados igualmente não é necessariamente democrático, ainda que seja certamente igualitário” (URBINATI, 2006, p.215).

Assim mesmo, Marques (2012) ao analisar o problema da participação política no modelo deliberativo de democracia, acrescenta que os teóricos desta última apontam que a representação restrita a alguns é necessária para que o sistema político funcione, uma vez que garantiria que visões que não estejam de acordo com os direitos e liberdades das minorias as afetem menos. Dessa forma, mesmo que todos os alunos se representassem, ainda seria necessário que apenas alguns falassem em nome dos outros, o que acaba acontecendo, por exemplo, nas reuniões da Congregação, uma vez que apenas um aluno é admitido como representante.

Alguns entrevistados inclusive apontam que nem todas as questões eram efetivamente coletivas, como podemos ver a seguir:

(...) claro, em alguns determinados momentos você tomar uma decisão rápida, às vezes você não tem como consultar o grupo, você já sabendo de certa forma o que o grupo pensa, quais são as posições políticas do grupo você consegue fazer um, tomar uma decisão as vezes sem consultar o grupo, quando era necessário. (Entrevistada E3)

(...) algumas questões burocráticas do Centro Acadêmico no dia a dia tinham que ser divididas, por exemplo, quem assinava os memorandos, isso não podia ser qualquer pessoa e era bom que ficasse centralizado, até para que tivesse um controle. (Entrevistada E4)

Ou seja, podemos até remodelar os mecanismos de representação, mas a liderança é algo difícil de tirar dos processos democráticos. Essa liderança inclusive está

presente frequentemente nos relatos dos entrevistados, nos quais veremos exemplos a seguir:

- Quando se referem a um conjunto de pessoas, ao invés do Centro Acadêmico:

(...) e com relação às bandeiras, isso é uma coisa que hoje, do lado de fora, tendo participado do Centro Acadêmico até o final da faculdade, inclusive até depois que *essas meninas* saíram (...). Não vou ficar defendendo uma coisa que eu não sei o que é. Esses são dois exemplos de coisas que *elas defendiam*, de certa forma faziam com que nós defendêssemos (...). (Entrevistada E3. Grifo meu)

Bem, estava em época de eleição ainda, não tinha uma chapa, porque as eleições foram em abril, se eu não me engano, então bem pertinho do início das aulas, e então *as meninas* receberam (Entrevistada E4, grifo meu)

- Quando se referem a si mesmos como Centro Acadêmico:

(...) era época de semana de educação, era uma sexta-feira e na segunda começaria a semana. E gente estava organizando tudo na sexta, era o último dia para deixar tudo pronto para segunda-feira. Na correria eu não pude assistir a aula e aí eu tava na xerox e veio uma menina falar assim: “Você não sabe, a professora falou que se você não entrar agora na sala ela vai ter reprovar.” Aí eu fiquei puta e fui lá à sala falar com ela. Ela: “Você não está na minha aula, nunca está na minha aula” e eu expliquei toda a situação para ela. Daí ela disse que não queria saber e pediu uma declaração do Centro Acadêmico. *Só que eu era o Centro Acadêmico!* Então eu pensei o quão ridículo era isso, *eu estava fazendo um documento, com o meu nome e eu mesma teria que assinar?* Aí eu fiz com o meu nome, uma outra integrante assinou, e ela fez com o nome dela e eu assinei o dela. Ficou ridículo! (Entrevistada E6)

(...) que assim, como era uma gestão coletiva, eu entrei sem ser oficialmente da gestão, mas no primeiro ano *eu já virei uma referência do Centro Acadêmico*, no sentido em que professores quando às vezes paravam no corredor perguntavam coisas referentes ao Centro Acadêmico. Alunos idem (...). (Entrevistada E4)

Alguns entrevistados problematizam essa questão da liderança quando explicitam o quão difícil é se separar enquanto indivíduos do Centro Acadêmico, uma vez que começam a ser enxergados como referência na faculdade. Deixam de ser um aluno qualquer para ser o aluno do Centro Acadêmico. A entrevistada E2 problematiza essa questão:

(...) quando você parte de uma ideia coletiva, acho que essa questão do personalismo prejudica demais porque aquilo ali tem que ser um organismo que vive independente daqueles indivíduos ali, sabe? Aí

quando você personaliza, você começa a perceber um CA já com direção mesmo. Você procura fulano (...). (Entrevistada E2)

E2 aponta que um indivíduo ser visto como Centro Acadêmico prejudicaria o funcionamento do mesmo, uma vez que ele deveria ser independente dos indivíduos. Porém, considero essa afirmação um tanto controversa, uma vez que o Centro Acadêmico só existe por causa dos seus integrantes. Sem estudantes universitários, não há Centro Acadêmico. Além disso, vimos anteriormente que o movimento estudantil possui como sua característica principal – que é inclusive motivo de discussões – a transitoriedade dos seus integrantes, uma vez que estão vinculados a um curso que possui prazo para seu término. Assim, ele sempre se renova independentemente dos indivíduos anteriores.

Essa questão da transitoriedade no Centro Acadêmico traz a tona um último aspecto interessante que alguns entrevistados apontam: a dificuldade de sair desse espaço ao término de seus estudos na graduação, como veremos a seguir:

(...) é muito difícil. Quando você está muito intenso e participando muito e você tem que aprender a abrir mão da sua participação. Por que tem momentos que você não está mais em disputa por aquele espaço e você tem que saber reconhecer isso, tem que saber o momento em que você fala “Eu não opino mais isso” (...) Foi difícil perceber esse momento que eu tinha que me afastar mais, mesmo sabendo que eu podia fazer aquilo melhor. (Entrevistada E4)

(...) então eu acabei me desvencilhando e devido à monografia, que é uma atividade acadêmica que demanda muito tempo, eu acabei me afastando. Mas não foi, digamos assim, por vontade, “quero sair”. Foi porque outras coisas me levaram a sair. Se eu tivesse conseguido conciliar, como às vezes eu conseguia, sempre nesse último ano o Centro Acadêmico e a monografia, eu não teria abandonado. Muito pelo contrário, eu to na pós e to sempre dando pitaco nas coisas do Centro Acadêmico da graduação. (Entrevistada E3)

(...) realmente no último ano estava quase impossível de participar. Se eu pudesse teria participado o tempo todo da faculdade. (Entrevistada E2)

Assim como os entrevistados, tive dificuldades para me afastar desse espaço. De modo que mesmo tendo praticamente terminado a faculdade ainda participava das reuniões e auxiliei nas eleições de 2014, como comissão eleitoral. Apenas quando me comprometi mais com a minha monografia e me distanciei dos meios de comunicação em que recebia notícias sobre o que estava acontecendo na faculdade, como o facebook, é que consegui desapegar e deixar que o Centro Acadêmico vivesse sem mim.

Isso nos faz questionar: O que acontecia no Centro Acadêmico para que os estudantes tivessem essa dificuldade de largar as atividades? E mesmo com a análise demonstrando falhas na gestão, será que os alunos consideram esse espaço como um espaço de formação política? E se sim, quais contribuições para a sua formação que percebem que ganharam nesse espaço? É o que veremos no próximo capítulo.

3. Possíveis contribuições da participação no Centro Acadêmico para a formação política na perspectiva dos estudantes de Pedagogia da UFRJ.

Conforme vimos anteriormente, o Centro Acadêmico é a entidade que representa os estudantes de um curso universitário, sendo regulado e mantido pelos próprios discentes, ou seja, seu estatuto, suas atividades, seus objetivos, seu controle financeiro e suas gestões são feitas pelos estudantes que frequentam um curso superior universitário. E é expressamente dessa forma que acontece no CAPed-UFRJ. Cada ano um novo grupo é eleito e o CAPed é reinventado. Por isso as gestões analisadas possuíram diversas diferenças, uma vez que eram constituídas por grupos de alunos que viveram em contextos diferentes.

Apesar dessas diferenças e das falhas, o que os entrevistados demonstram em sua maioria é que o CAPed é um espaço em que gostariam de continuar a fazer parte. Mas por quê? O que esse espaço possui de tão encantador a ponto de cativar os alunos mesmo após o término da faculdade? Será que ele era apenas um espaço de socialização ou contribuía de alguma maneira para a formação?

Assim, durante as entrevistas que realizei pretendi investigar também quais as atividades que os estudantes participaram e o que os mesmos fizeram de suas participações no CAPed- UFRJ, uma vez que entendo, assim como Sartre (1996 apud D'ANGELO 2004) que:

O Homem é (...) o produto das estruturas, mas na medida em que as ultrapassa. Se se quiser há estases da história que são as estruturas. O homem recebe as estruturas - e nesse sentido pode dizer-se que elas o fazem(...) O essencial não é o que se fez do homem, mas o que ele faz do que fizeram dele. O que fizeram do homem são as estruturas, os conjuntos significantes que as ciências humanas estudam. O que ele faz é a própria história, a superação dessas estruturas numa práxis totalizadora. (SARTRE, 1996 apud D'ANGELO, 2004 p.109)

Dentre as diversas atividades que o CA de Pedagogia da UFRJ possui/ possuiu, os alunos entrevistados destacaram frequentemente: Reuniões, assembleias (de CAs e dos próprios estudantes), “Calouradas”, Semana de Educação e atividades de representação (na Congregação, COAA ou em eventos do movimento estudantil de Pedagogia como os Encontros Nacionais dos Estudantes de Pedagogia, conhecidos pela sigla ENEPes). Todas as atividades mencionadas serão esclarecidas brevemente a seguir:

Reuniões:

A primeira atividade analisada é considerada por muitos como fundamental para que todas as outras aconteçam. Através delas posicionamentos são tomados, atividades são discutidas e planejadas, além de constituírem como um espaço de aprendizado, seja de regras sobre o funcionamento das reuniões, seja de como funciona o Centro Acadêmico, a universidade e a sociedade.

Na primeira versão da gestão “Além do que se vê” as reuniões eram divididas de acordo com os grupos de trabalho, conhecidos como GTs. E6 esclarece melhor sobre os GTs a seguir:

(...) a gente se organizava em GT, em grupos de trabalho, né, e aí cada um ia por afinidade, a gente chegou até um momento em que teve um grupo de apoio escolar pros funcionários terceirizados (...) Mas enfim, eu não dava aula para essa galera, mas quem se envolvia no GT, sim. E a gente tinha os grupos de organização de, por exemplo, tinha que ter representante na Congregação, na COAA, então a gente tinha esses grupos de representação também e os grupos que trabalhavam em atividades como a Semana de Educação, os fóruns e encontros de estudantes, então cada um se envolvia da maneira que podia e que queria (Entrevistada E6).

Depois, com a extinção dos GTs, as reuniões englobavam quase todos os assuntos. Nelas, não era necessário ter votação ou deliberação de uma boa parte dos alunos, como E8 demonstra:

(...) aconteciam as reuniões gerais, nem era reunião geral, era reunião do Centro Acadêmico, então a gente discutia coisas mais organizacionais do Centro Acadêmico. Aí, para assuntos mais amplos a gente puxava as assembleias gerais dos estudantes de Pedagogia. E para assuntos mais específicos a gente tinha os grupos de trabalho, ou GT. Tinha GT de finanças, de educação popular, que depois acabou virando núcleo de educação popular, tinha o GT de comunicação, ou algo parecido assim, não lembro exatamente os GTs (Entrevistada E8).

Nas reuniões eram decididos, por exemplo, atividades como Luau, Calouradas, Semana de Educação, próximas reuniões e etc. A figura a seguir exemplifica melhor:



Figura 1 retirada de <http://pedagogiaaufRJ.blogspot.com.br/> visitado em 06/10/2015 às 19:09

Já as assembleias, como a entrevistada apontou, aconteciam quando aparecia um assunto que iria afetar diretamente os alunos, ou seja, tinha uma amplitude bem maior. Fonseca caracteriza as assembleias gerais como “espaço maior de decisões do movimento estudantil onde todos/as estudantes da universidade/curso têm direito a voz e voto” (FONSECA, 2008, p.34). Podemos ver um exemplo do que era decidido através de um trecho de uma das atas:

Às dezessete e quinze da tarde no dia dez de maio de dois mil e doze, na sala 212, ocorreu na Faculdade de Educação uma assembleia geral, convocada pela Comissão Gestora do Centro Acadêmico de Pedagogia Professor Paulo Freire, com o intuito de *designar os representantes discentes do curso de Pedagogia que irão compor a Comissão de Avaliação do Currículo vigente*, e de seus respectivos representantes (...) (Ata de Assembleia Geral do Centro Acadêmico de Pedagogia Prof Paulo Freire realizada em 10/05/2012, grifo meu)

Além das reuniões e assembleias do CAPed também aconteciam as assembleias e reuniões do conselho de CAs. Nele, nem todos os alunos participavam, ficando mais restrito a alguns alunos para representarem o curso. E4 esclarece também que:

(...) ah, participei de conselhos de CA também. Era a pessoa que fazia também a mediação, a ponte entre os outros Centros Acadêmicos da Praia Vermelha (...). (Entrevistada E4)

Mesmo consideradas como um espaço importante pelos entrevistados, as reuniões são em geral questionadas sobre sua legitimidade uma vez que a maioria dos estudantes não participava dela. Como demonstramos no capítulo anterior, isso angustiava os integrantes do CAPed, porém não era estudado e repensado para a mudança. Vícios de linguagem, siglas, conceitos e acontecimentos que não são explicados devidamente e até mesmo a falta de uma convocatória realmente convidativa são fatores que Fonsceca (2008) destacam para o esvaziamento das reuniões e crise de representatividade.

Calouradas

Como vimos no item anterior, uma das atividades que eram organizadas nas reuniões é a Calourada. Sua finalidade é a recepção dos alunos ingressantes no curso (conhecidos como calouros) pelos alunos que já possuem algum tempo no mesmo. Embora não fosse o foco durante as entrevistas, de modo que poucos entrevistados relataram suas experiências, creio que a Calourada mereça esse momento de reflexão, uma vez que é explicitamente um momento de aprendizagem política, uma vez que a cada ano opta-se por ir de encontro com o que a sociedade está acostumada como aceitável para uma recepção de calouros, ou seja, o trote.

Desde 2008, a recepção dos calouros parou de ser chamada e planejada como Trote, como é comumente conhecida essa atividade. Zava et al (2013) esclarecem que a escolha do nome “Trote” é conveniente com a visão que se tem dos alunos ingressantes como bichos, animais que necessitam ser domesticados, ou seja, trotar de acordo com as regras que os veteranos impõem. Zuin (2002) esclarece que essa prática disciplinadora através da recepção é vista como uma tradição que parece ter começado na Idade Média na Europa. Ela veio para o Brasil junto com os estudantes brasileiros que estudavam fora do País durante o período colonial, se perpetuando até hoje. Por isso, muitos justificam que não fazem nada de mais, pois seria tradição agir assim.

O Trote é conhecido por ser vexatório violento e opressivo, e por tal fama, que a mídia se encarrega de reforçar, é temido por muitos que ingressam na vida universitária. Humilhações públicas, como uma caloura retirar com a boca uma banana

que esta entre as pernas de um veterano, e agressões físicas e verbais, como ser obrigado a nadar sem o saber ou espancar o calouro são as atitudes que mais chocam, porém são as mais frequentes nos trotes. Apesar de em alguns lugares o trote ser proibido, como é o caso do Rio de Janeiro, através da lei nº2538 de 19 de abril de 1996, ele ainda existe de forma que em março deste ano, em São Paulo, foi criada uma CPI de investigação dos trotes nas universidades paulistas, cujo relatório final recomenda a proibição de participação em concursos ou órgãos públicos por dez anos àqueles que estivessem envolvidos nesse tipo de recepção de calouros¹¹. A CPI deve enviar ao Ministério da Educação uma proposta para criar um sistema em que se detectem os trotes violentos para que o estabelecimento seja punido com perda de pontos em sua avaliação. Essa é a primeira vez que se tem conhecimento de uma mobilização para que a proibição ao trote tenha uma amplitude federal, pois até o momento as sanções ocorrem a nível estadual.

Contrapondo com a lógica opressiva e violenta dos trotes, o CAPed-UFRJ realiza desde 2008 uma recepção diferenciada aos calouros, chamada de Calourada. A primeira diferença que podemos encontrar é quanto a quem organiza a recepção. Segundo E1:

(...) a gente (Centro Acadêmico) organizava as Calouradas, que era uma coisa um pouco incomum, na maioria dos cursos quem organiza a Calourada é a turma de veteranos (Entrevistada E1)

A Calourada acaba sendo o primeiro espaço em que os alunos entram em contato com o Centro Acadêmico, uma vez que é organizada por este último. E3 e E4, por exemplo, relatam em suas entrevistas que ficaram extremamente encantadas com a maneira que o CAPed organizou a Calourada, que depois se envolveram nas reuniões e outras atividades. Já E7 relata que também conheceu o CAPed através da Calourada, mas não se envolveu muito de primeira por estar em outro momento.

As atividades que compõem a Calourada são constantemente repensadas e planejadas a cada semestre pelo CAPed, juntamente com aqueles alunos que desejarem contribuir. Algumas atividades permanecem desde 2008, com algumas modificações. Outras foram incorporadas recentemente ou abandonadas.

¹¹ <http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/03/10/aluno-que-fizer-trote-sera-proibido-de-fazer-concurso-publico-sugere-cpi.htm>

Para a realização da Calourada, como explicitamos anteriormente, são realizadas reuniões, de acordo com os objetivos e metas propostos para a Calourada do semestre. De maneira geral, o principal objetivo sempre é o de integrar o novo aluno à faculdade e à universidade. Para isso, as atividades são em um primeiro momento esclarecidas e debatidas com os calouros, após a apresentação da programação.

O debate sobre a programação, buscando um consenso caso algo desagradasse ao grupo de calouros, quebra a imagem de submissão aos veteranos e realiza, ao mesmo tempo, uma efetiva preparação dos mais novos para a participação na vida acadêmica. Incentiva-os, principalmente, a não desistirem quando se sentirem excluídos ou inibidos, realizando assim uma diferenciação que Fonseca (2008) aponta como fundamental para o combate à crise de representatividade que assola não só o movimento estudantil como o mundo inteiro. Aliás, reproduzir essa atividade opressora seria totalmente incoerente com o que aprendemos sobre aprendizado e relações humanas, principalmente indo contra aquilo que Paulo Freire, um dos autores mais referenciados em nossos estudos, nos ensina: “Educação é, sobretudo, dar exemplo através de ações” (FREIRE, 1996, apud FONSECA, 2008, p.44).

Assim, as atividades planejadas são pensadas de modo a atingir o objetivo principal da melhor maneira possível. Dentre as atividades realizadas no período analisado e que são consideradas como mais importantes podemos citar a “conhecendo o campus” e a “pintura corporal artística”.

A atividade “Conhecendo o campus” é esclarecida por Zava et al (2013) como sendo uma alternativa a visitas guiadas pelo campus. Inicialmente, esta atividade consistia em um tipo de caça ao tesouro, no qual os calouros deveriam sozinhos buscar as pistas escondidas espalhadas pelo campus, nos principais locais utilizados pelos alunos. Porém, conforme as dificuldades e reclamações apareciam, a atividade mudou para uma caça ao tesouro orientada por um veterano, o qual é responsável por orientar o jogo e realizar com o grupo um desafio conforme as pistas são descobertas (ZAVA et al, 2013).

Outra atividade que costuma estar presente em praticamente todas as Calouradas do período analisado, e provavelmente será difícil de não existir em Calouradas futuras, é a pintura artística corporal. Tradicionalmente, nos trotes, os veteranos pintam os calouros com tinta guache, quer o calouro queira ou não, e os obrigam a ir para a rua para pedirem dinheiro, cujo montante arrecadado se destina a

uma festa, conhecida como “Choppada”. Zuin (2002) aponta que essa prática, junto com o ato de raspar os cabelos, ao invés de ser reconhecida pela sociedade como opressiva e discriminatória acaba se transformando em um indicativo de reconhecimento social, uma vez que os alunos que são marcados obtiveram sucesso na aprovação para a universidade e agora devem suportar mais uma provação para ingressar na universidade.

Desse modo, muitos calouros anseiam por esse momento de pintura. Zava et al (2013) esclarece que desde 2008 o CAPed expõe essa atividade para os calouros como sendo optativa e de livre escolha, ou seja, se o grupo quiser não é necessário que a pintura aconteça e, caso o grupo expresse interesse pela realização da atividade, os calouros que não desejarem podem realizar outra atividade ou irem embora, se quiserem. Porém, a maior parte dos grupos de calouros opta por realizar a atividade.

Além dessas atividades outras são acrescentadas, de acordo com o planejamento e disponibilidade de tempo para que a calourada aconteça, como por exemplo debates e exibições de vídeo.

Semana de Educação.

Outra atividade decida nas reuniões no período analisado era a semana de educação. Planejada e executada exclusivamente pelos alunos, essa atividade era realizada anualmente, de acordo com o calendário da faculdade. De acordo com o projeto da XII Semana de Educação de 2011¹²:

(...) as três primeiras versões da Semana de Educação foram organizadas pela administração da Faculdade de Educação com a colaboração do corpo docente e discente, sendo interrompidas no ano de 1998. Em 2001, a Semana de Educação voltou a acontecer e passou a ser organizada pelo Centro Acadêmico de Pedagogia Prof. Paulo Freire, com organização estrutural desenvolvida pelos alunos e apoio da direção, corpo docente e funcionários da Faculdade. (Retirado do projeto da XII Semana de Educação da UFRJ, 2011)

Assim é possível constatar que a organização feita pelos alunos é anterior à gestão “Além do que se vê”, porém o peso de suas decisões sobre o assunto tema e

¹² Disponível em

<<https://drive.google.com/file/d/0B5YIvmkpBHjYTY4MWE1MTctZDgzMi00N2E2LThmMTQtNzE1MjhmMTg1YTdl/view>> acesso em 27/10/2015 às 22:30

planejamento do evento era menor como podemos ver através dos relatos de E6, E7 e E8 a seguir:

(...) tinha as atividades da Semana da Educação, né, que o Centro Acadêmico ocupou esse espaço também, que já vinha de outras gestões, era bem anterior ao ano que eu ingressei, que é uma construção de uma semana de atividades por intermédio, com protagonismo dos estudantes da Universidade, ou seja, era um momento em que a gente intervia no currículo da Universidade (Entrevistado E7)

(...) tinha a Semana de Educação também, que era organizada através de um GT. A primeira Semana de Educação que participei, organizada pela gestão anterior à nossa com a faculdade foi péssima, não tinha novidade, era puxação de saco dos professores de dentro da faculdade, daqueles que já davam aula para a gente, e a gente queria trazer novidade, a gente queria trazer coisa de fora, coisas que a gente nunca tinha ouvido falar (Entrevistada E6)

(...) aí organizaram (a gestão anterior) uma Semana de Educação totalmente superficial, com temas completamente despolitizados, quer dizer, até tinha um viés político, mas era da normalidade, da conciliação, não queriam nenhum conflito com a direção da faculdade. Foram uns temas totalmente superficial, com pessoas da casa, só falou professor da faculdade, não tinha ninguém de fora. (Entrevistada E8)

A partir da gestão “Além do que se vê”, o protagonismo estudantil na realização da atividade é ampliado, modificando-se também a percepção desse evento. Diferentemente das versões anteriores, a partir de 2008 a Semana de Educação passa a ser um espaço em que os alunos podem aprofundar seus estudos, como E8 e E6 esclarecem:

(...) a organização da semana de educação, era um momento em que trazíamos outras vozes para dentro da Universidade, se formava com ela (Entrevistada E8).

(...) na nossa, a gente trouxe coisas maravilhosas. Ciranda, oficina de grafite, a gente trouxe coisas que ninguém discute na academia, mas que é educação, que é arte, que é ensino, e aí, foi aí que começou a mudar. Foi a partir da nossa gestão que começou a mudar a Semana de Educação (Entrevistada E6).

Além das reuniões gerais para discussão de temas, são necessárias reuniões específicas, muito planejamento e até mesmo uma votação para a escolha do tema, título e logotipo da Semana de Educação. E4 evidencia melhor a seguir:

(...) a Semana de Educação tem meses de produção, meses em que você está envolvido com aquilo (...) (Entrevistada E4).

É necessário esclarecer que assim como todas as atividades, a produção da semana de educação também era aberta para todos os estudantes do curso. Havia também um questionamento por parte da direção e de alguns estudantes de que a produção não deveria ficar restrita apenas aos estudantes da Faculdade de Educação, mas que devia incluir os alunos de outras licenciaturas, já que era uma que se intitulava uma semana “de Educação” e não “de Pedagogia”. Em 2011 houve uma tentativa de estruturação em conjunto com alunos de outras licenciaturas, porém alguns fatores acabaram dificultando o envolvimento dos mesmos como, por exemplo, o fato de que os alunos das outras licenciaturas possuem poucas aulas no campus em que a Pedagogia está, conhecido como Praia Vermelha, e os alunos deste último quase não frequentam o campus das outras licenciaturas, conhecidos como Fundão ou IFCS. Ambos são afastados um do outro, o que contribui também para dificultar as reuniões de planejamento e até mesmo a presença das outras licenciaturas durante o evento.

Havia também um espaço para que os alunos apresentassem trabalhos que fizeram nas disciplinas ou grupos de pesquisa, além de poderem criar e apresentar minicursos. Esse espaço de apresentação de trabalhos possui uma comissão que fica responsável por elaborar o edital, de acordo com o tema geral da Semana de Educação, além de receber e avaliar as inscrições de trabalho.

Apesar de ser um evento de extrema importância para os alunos, nem sempre a Semana de Educação consegue ser realizada, uma vez que depende do calendário e dos espaços da faculdade para acontecerem, de forma que no período analisado ocorreram apenas duas Semanas de Educação, uma organizada pela gestão “Além do que se vê”, em 2010, e outra organizada pela gestão “Não temos tempo a perder”, em 2011, sendo esta a última Semana de Educação da Faculdade de Educação até o presente momento.

Representação

Eis uma atividade que basicamente todos os entrevistados relataram ter participado: a representação. Entendida aqui como ação que age no interesse dos representados, de maneira que diga respeito a eles (FRIEDRICH, 1963, apud URBINATI, 2006, p.202). Exceto E7, todos possuíram alguma representação por parte do CAPED-UFRJ, seja dentro da UFRJ ou fora dela. E1, por exemplo, foi representante

na Executiva Fluminense dos Estudantes de Pedagogia (EXFEPe), já E5 participou como representante discente na Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COAA) da faculdade. E2, E3 e E4 foram representantes na Congregação.

Mas, como alguns alunos poderiam representar todos se o discurso que existia era o de que todos os estudantes poderiam se representar e participar das atividades através da gestão coletiva, ou seja, uma gestão horizontal, onde todos tivessem o mesmo poder de governo?

Como vimos anteriormente, a representação restrita a alguns é necessária para que o sistema político funcione, uma vez que garantiria que visões que não estejam de acordo com os direitos e liberdades das minorias as afetem menos. Dessa forma, mesmo que todos os alunos se representassem, ainda seria necessário que apenas alguns falassem em nome dos outros, o que acaba acontecendo, por exemplo, nas reuniões da Congregação, uma vez que apenas um aluno é admitido como representante.

Da mesma forma que as outras atividades, a representação no período analisado era debatido e decidido durante as reuniões, cabendo ao aluno decidir sobre onde gostaria de ser representante. Como vimos anteriormente, apenas aqueles indivíduos previamente interessados em alguma área de discussão política tendem a integrar-se no processo público de discussão, de forma que apenas os que participavam frequentemente das reuniões e estavam mais à frente das decisões acabavam se oferecendo para representar.

Porém a representação não é tarefa fácil, o que fica claro através das falas dos entrevistados. Primeiro porque os representantes não são imparciais, virtuosos e competentes sozinhos, pois são sujeitos que são vulneráveis às influências sociais, por isso são necessárias as eleições (URBINATI, 2006, p.203). Portanto, é necessário um constante diálogo entre representantes e representados, o que nem sempre acontece, uma vez que a lógica existente é de que o representante sabe representar.

Outra dificuldade é reconhecer-se enquanto representante e não necessariamente como aluno, o que gera outra dificuldade: não ser apenas reconhecido como o único responsável por algo. Isso fica claro quando os entrevistados discutem a questão do que entendem como personalismo, exemplificado no relato de E1:

As pessoas começam a te enxergar como referência na faculdade, mas eu acho que algumas pessoas no caso, depois meio que curtiram isso de uma certa forma, vamos dizer assim. Isso prejudicou a entidade, porque você tem que pensar na entidade, não no indivíduo. (Entrevistada E1)

Fonseca (2008) acrescenta que há uma crise de representatividade no movimento estudantil, que não existe apenas atualmente, mas já vem de antes devido a dificuldade das pessoas que tomam a frente do movimento de envolver ou constituir junto com aqueles a quem representam.

Apesar das dificuldades, é através da representação que os alunos aprendem mais sobre a dinâmica política por trás dos discursos. Além disso, entram em um mundo que geralmente é ocupado por outros. Reconhecer-se como integrante daquilo é fundamental para o processo de representação, como E3 destaca:

(...) eu tive a oportunidade de ter contato com os professores, não como uma aluna, mas como, no caso da congregação por exemplo, como uma representante tanto quanto eles. (Entrevistada E3)

Após a breve análise das atividades que ocorreram no CAPed-UFRJ no período analisado, fica claro que ele se apresenta como um espaço onde o estudante pode vivenciar possibilidades que foram marginalizadas da proposta formativa oficial, como por exemplo as atividades diferenciadas apresentadas na Semana de Educação ou a recepção dos calouros. Além disso, embora Fonseca (2008) aponte que não fica claro em que momento se dá a etapa de teorização no movimento estudantil, é através das atividades, como as citadas, que o conhecimento é construído e repassado. Isto porque “Os conhecimentos que circulam no espaçotempo não são aprendidos em livros, cartilhas ou manuais. Na grande maioria, esses são tecidos no dia a dia, nas trocas de experiências e saberes dos seus praticantes” (BARCELOS, 2013, p.41).

Camargo (2004, p.150) acrescenta que o aprendizado nos movimentos estudantis se diferencia do aprendizado tradicional, uma vez que o indivíduo passa a aprender com o coletivo ao invés de apenas ter o professor como mediador do conhecimento. Fonseca (2008, p.70) acrescenta ainda que a construção do conhecimento no movimento estudantil não está desvinculada da vivência uma vez que se entende que ele está a serviço de alguma coisa. Isso seria reforçado pelo espaço proporcionado para aprender sobre assuntos que estão ao redor e influenciam no cotidiano. Assim, todo o conhecimento adquirido sustenta a luta política, uma vez que é um movimento declaradamente político, como bem exemplifica E8:

Por exemplo, o REUNI, a gente fez grupos de estudo sobre o REUNI, queríamos entender o que estava acontecendo. Isso é melhor que uma aula de políticas públicas, se for pensar. Você está vivendo o momento, está estudando sobre aquilo, aquilo vai impactar

nacionalmente no sistema universitário a nível nacional, a nível federal, então a nível geral era muito formador. (Entrevistada E8)

Como relatei anteriormente, Camargo (2004), Fonseca (2008), Barcelos (2010, 2013) e Bezerra (2014), apontam algumas contribuições da participação no movimento estudantil de Pedagogia para o pedagogo, mas seus trabalhos abarcam aspectos mais gerais da formação, como a questão das habilidades e competências de expressão e comunicação. Embora não seja o objetivo do meu trabalho, é fundamental apresentar um pouco sobre esses aspectos, uma vez que são destacados também nas entrevistas que realizei. Nesse sentido, Camargo (2004) assinala que:

Os alunos quando assumem a responsabilidade pelas atividades de suas entidades representativas desenvolvem inúmeras habilidades de convívio e de diálogo, reconhecendo no outro modos diferentes de ver o mundo. Na constante convivência, aprendem a estabelecer relações, a exercitar a capacidade de comunicação, assimilando formas argumentativas, principais armas de luta no confronto de opiniões (CAMARGO, 2004, p. 148)

Assim como Camargo, Fonseca (2008) também relata que seus entrevistados apontaram o aprimoramento na comunicação como um dos principais aspectos aprendidos no movimento estudantil. Porém, durante as entrevistas, apenas E3 e E4 relataram uma aprendizagem com relação à comunicação:

(...) E o Centro Acadêmico me fez aprender a ouvir as pessoas e a ser ouvida. Porque eu falo muito, você já percebeu. Eu falo muito. Então muitas vezes é difícil para mim me controlar. Não porque eu quero aparecer, não, porque eu falo e quando eu vejo já falei um montão. E quando você está num espaço que tem outras pessoas para falar você é ensinada a ter um limite, a ponderar suas palavras, a expor o que você está pensando de uma forma mais cordial, de uma forma mais educada. (Entrevistada E3)

Porque uma coisa é você ter voz, ter direito a voz e aí ninguém pode tirar sua voz dali. E nego cagava para o que você estava falando. Outra coisa são as pessoas efetivamente escutarem e dialogarem e debaterem com aquilo que você está falando. Então eu consegui aprender isso, acho que o mais importante foi essa questão do diálogo, saber ponderar os momentos que eu tô errada, os momentos que eu tô certa e que eu vou lutar quando achar que estiver certa e lutar por isso. (Entrevistada E4)

Como o movimento estudantil, e consequentemente o Centro Acadêmico, é um espaço que possui debates e confrontos de ideias, os indivíduos começam a compreender as relações políticas existentes na sociedade, uma vez que através da participação coletiva, e consequentemente os questionamentos gerados por ela,

desenvolvem no sujeito político a racionalidade e a sensibilidade (CAMARGO, 2004, p.126), como E1, E3, E4 e E6 demonstram a seguir:

(...) o movimento estudantil *te permite ver de uma forma, que as pessoas que não militam não conseguem ver. Como são os grupos políticos, os partidos.* Quando você vai votar, você não tem a mesma ideia de partido e de organização do que uma pessoa que nunca teve contato com isso. Então com certeza mudou totalmente. (Entrevistada E1, grifo meu)

(...) é, e uma coisa que eu vejo, acho que mudou mais radicalmente, nem tudo que, vou colocar direita e esquerda que fica mais fácil das pessoas entenderem, nem tudo que vem da direita não presta e nem tudo que vem da esquerda presta. Não é porque o governo que está apresentando que é uma coisa ruim, não é porque é um grupo de luta que tá dizendo que é bom. Tem muita coisa que, aí eu vou colocar os termos da faculdade, tem muita coisa que vinha da Direção que quando eu entrei as pessoas diziam “Não, tudo que vem da Direção é ruim, a Direção não tem nada, não se importa com os alunos” e eu fui vendo ao longo da minha trajetória que nem tudo que, pelo contrário, muita coisa que vem da direção é boa! Muita coisa que vem dos alunos não é boa. As pessoas não sabem diferenciar quem tá dizendo, o que tá sendo dito. As pessoas vão muito “Maria vai com as outras”. *No início eu meio que fui levada assim, mas depois você percebe que é uma coisa muito mais pessoal do que uma coisa política.* (Entrevistada E3, grifo meu)

(...) mas participar me ajudou a ver que se você não se preocupa com o micro, você não cuida e não atua nesse espaço micro (...) *outro vai se preocupar por você e ele pode não pensar da mesma forma que você.* (...) isso faz diferença. Isso é para todo o resto, porque como é que você vai eleger uma pessoa que você mal viu? Isso me abriu os olhos, porque eu sempre achei política chata, era uma coisa muito demagógica tipo “Ah, eu vou votar porque tem que votar.” (...), *Mas assim, a política dentro da faculdade me fez ver o quanto isso é importante e faz diferença essa participação na conquista das coisas*” (Entrevistada E4, grifos meus)

(...) porque quando você começa a participar do Centro Acadêmico, aí que você vai conhecendo as pessoas de outros centros acadêmicos e tudo, e aí começa aquela coisa “ah, vem fazer parte da chapa para o DCE”, *aí você começa a aprender o que conta, quem é verdadeiro, quem só quer te fazer de massa de manobra,* você começa a perceber todo esse jogo político, que acontece dentro da Universidade, mas também acontece no País inteiro, não é só dentro da Universidade que isso acontece. (Entrevistada E6, grifo meu)

Além disso, Camargo (2004) aponta que a participação coletiva permite um maior envolvimento e organização dos estudantes na elaboração de estratégias de confronto, que se estendem para a sociedade também. É o que relatam E2 e E4:

(...) se você entrar na sala de aula e sair é muito fácil. Agora, você lidar com outras situações e com outras pessoas que você vai encontrar isso fora da faculdade, você vai estar trabalhando, seja numa escola, seja numa empresa, seja lá onde for, você vai ter momentos que você vai ter que estar na gestão, na administração, você vai ter que expor a sua opinião e o Centro Acadêmico me permitiu isso e muito mais. (Entrevistada E4)

(...) é, na sala de aula da faculdade você não aprende, você recebe um trabalho em grupo, mas cada um faz a sua parte em casa e depois junta tudo num Frankenstein e pronto, entrega o trabalho. Não tem trabalho em equipe, não tem discussão, não tem briga, não tem, entendeu? Coisas que são essenciais para a evolução política de qualquer pessoa. (Entrevistado E2)

Além disso, ambos os entrevistados sinalizam um aspecto interessante: o movimento estudantil como um espaço que possibilita um aprendizado que não ocorre na sala de aula. Eis um assunto polêmico sobre o que cabe discorrer um pouco.

Como relatei em minha introdução, é comum o movimento estudantil ser desvalorizado enquanto espaço de aprendizado. Isso acontece, de acordo com Kohl (2004), pois o senso comum vê a escola e, conseqüentemente, a universidade como um espaço que promove a formação intelectual, a qual envolveria “a capacidade de análise e reflexão, de articulação de pensamento verbal, de planejamento e tomada de decisão, de distanciamento do contexto concreto da vida cotidiana, de transcendência das condições objetivamente vivenciadas” (KHOL, 2004 p.224). Assim, o que é aceito como modelo hegemônico de ensino detém a aceitação, relegando e marginalizando os outros espaços de educação, portanto não é de se espantar que os professores e até mesmo alunos não considerem o CAPed como importante. Portanto, os outros espaços, como o movimento estudantil, continuam a produzir suas histórias e conhecimentos muitas das vezes em oposição ao modelo hegemônico (BARCELOS, 2013, p 30).

Porém, contraditoriamente ao senso comum, cada vez mais estudos apontam que apenas a escolarização formal não garante a formação intelectual que se espera desses espaços “já que entre sujeitos escolarizados há aqueles que não apresentam as características mencionadas e entre sujeitos pouco escolarizados há aqueles que os apresentam” (KHOL, 2004, p.224). Cruz (2011) corrobora com essa ideia ao afirmar que “as experiências vividas para além da sala de aula mostraram-se decisivas para a ampliação de seus horizontes e para a elaboração de um conhecimento mais crítico do mundo, da sociedade, do homem e da educação” (CRUZ, 2011, p 121).

A grande sacada está em entender a importância das atividades e práticas culturais na constituição do psiquismo. Assim, são necessárias outras práticas culturais que constituem o desenvolvimento psicológico. Dentre essas atividades, Thiollent (2007) e Cruz (2011) apontam a participação em Centros ou Diretórios Acadêmicos como fonte de um aprendizado riquíssimo.

Durante a análise das entrevistas não foi possível chegar a um consenso se os entrevistados entendem o que o Centro Acadêmico e a sala de aula são espaços opostos ou complementares. As duas visões estão presentes nos relatos e aparecem principalmente quando os entrevistados eram questionados sobre como conseguiam conciliar a atividade do Centro Acadêmico com as atividades obrigatórias da faculdade, como por exemplo, as aulas. Veremos a seguir alguns exemplos:

- Espaços complementares:

Dos entrevistados, E4, E8 e E2 são os que apresentam em seus relatos a benéfica relação entre Centro Acadêmico e faculdade. E4 é a primeira a apresentar esses indícios ao indicar que o que aprendeu em uma disciplina contribuiu para pensar sobre a gestão que fazia parte, como relata a seguir:

Assim, nos meus trabalhos [para as disciplinas] essa questão de gestão e planejamento ajudou a pensar um pouco essa coisa do Centro Acadêmico de pensar assim, que não dá para pensar só atitudes esporádicas, você tem que de fato pensar que existe um tempo de gestão, então, o que vai dar para fazer nesse tempo e o que não vai dar. (Entrevistada E4)

Já E2 levanta que participar do Centro Acadêmico contribui para sua formação na faculdade:

É, dá porque eu sou um jovem de classe média, então eu não tenho muitos problemas que as pessoas enfrentam na faculdade. Eu não preciso me dedicar 8 horas por dia em um trabalho para me sustentar ou sustentar um filho, ou sustentar a família. Então para mim não teve nenhum problema, pelo contrário, até ajudou bastante na faculdade (...) Não tinha nenhum conhecimento sobre nada de organização política fora do movimento juvenil que eu fazia parte, entendeu? Então tudo que foi apresentado ali, para mim, foi muito novo. Então a mudança foi sendo constante desde que eu entrei. (Entrevistado E2)

Por fim, E8 equipara o aprendizado que possuía no Centro Acadêmico com o que possuía nas aulas:

Eu acho que não prejudicou, eu vejo como tão importante quanto as aulas que eu estava tendo. Então, eu não tinha nenhuma preocupação em estar perdendo, porque a gente fazia debates, organizava coisas

também, estava em diálogo com os professores, então era um processo de formação. (Entrevistada E8)

- Espaços opostos:

Em contrapartida aos relatos anteriores, E7, E3, E1 e E5 contribuem para pensar sobre como o Centro Acadêmico é um espaço diferencial de formação, e por vezes oposto ao ensinado pela faculdade. Assim, E7 levanta a questão dos saberes que não são aprendidos em sala de aula.

É, contribuiu, tanto na questão de você estar discutindo com quem está trabalhando com você (...), é uma experiência, um saber da prática importante, assim, que não necessariamente a gente tem nas disciplinas e tal. (Entrevistada E7)

E3, por exemplo, considera que as aulas que perdeu ao se dedicar ao Centro Acadêmico não foram uma perda tão grande assim, pois acredita que a faculdade possua aulas demais que não acrescentam tanto a sua formação quanto o Centro Acadêmico, conforme relata a seguir:

Atrapalhar não, muito pelo contrário. Assim, depende do que você chama de atrapalhar. Em alguns momentos eu precisava faltar aula, matar aula, é, em alguns momentos eu precisei me dedicar ao Centro Acadêmico ao invés de me dedicar a determinadas disciplinas daquele período. Só que eu não chamo isso de atrapalhar, muito pelo contrário. (...) essas aulas que eu perdi não me fizeram falta, até porque tem aula demais naquela faculdade, e tudo que eu aprendi no Centro Acadêmico de organização, de administração, de gestão, de contato com as pessoas (...). Então eu vi a participação no Centro Acadêmico só me fez amadurecer enquanto pessoa, enquanto aluna, que fui, e enquanto profissional mesmo. (Entrevistada E3)

E1, assim como E3, relata que matava aulas para se dedicar a algumas atividades do Centro Acadêmico, porém percebe que a participação contribuiu significativamente para sua formação. Acrescenta que acredita que participar do Centro Acadêmico a diferencia dos outros estudantes, como poderemos ver a seguir:

(...) inegavelmente eu matei muitas aulas, especialmente em período eleitoral, que a gente tinha que ficar fazendo muita coisa, muita atividade mesmo. Mas eu acho que na verdade favoreceu muito minha formação. Tinha uma brincadeira do movimento estudantil que era assim “Agora você tem que escolher o CA ou o CR”. Mas assim, um dia conversando com o Renato lá da UNIRIO, a gente foi pensando assim, na boa a gente se dá melhor que muitos colegas nossos. Tudo bem, a gente entende quando o cara trabalha o dia inteiro e ele não tem tempo para estudar. Mas pessoas que estavam integralmente dedicadas aos estudos, tinham tempo para fazer os estágios e a gente trabalhando com o CA se saía melhor que essas pessoas, do que uma

maioria, uma média do curso. Eu acho que isso se dá meio que por um interesse mesmo, de estudar, estudar política, compreender mais a educação. (Entrevistada E1)

E5 também relata sua percepção de que a participação no Centro Acadêmico diferencia os estudantes:

(...) hoje em dia eu converso com as pessoas, assim, eu tô no campo, como profissional da educação já um pouco mais de um ano, e eu tenho percebido uma diferença nas pessoas que, uma diferença na formação, das pessoas que tiveram essa experiência política institucional no meio dos centros acadêmicos e pessoas que não tiveram, né. Eu acho que as concepções de educação, de sociedade, de subjetividade das pessoas que passaram por essa experiência são muito mais amplas do que as pessoas que tiveram aquela formação quadrada, de uma graduação comum, que é assistir a disciplina e ir para casa. (Entrevistado E5)

Fonseca (2008) em seu trabalho apresenta um resultado similar ao que encontrei, apenas diferenciando as visões entre: movimento estudantil como um espaço de praticar o que não é possível em sala de aula; formação complementar e a visão de que um não influencia o outro. Para a autora, independentemente da interpretação que se tem a respeito da relação entre movimento estudantil e faculdade, iremos encontrar mais críticas com relação às práticas em sala de aula.

Já Barcelos (2013) acredita que ao pensarmos nos espaços do movimento estudantil devemos reconhecer que

(...) neles também são tecidos conhecimentos, e que estes não são inferiores e nem complementares aos tecidos dentro do espaço escolar, sendo apenas diferentes e indissociáveis, lembrando que os saberes tecidos fora dos espaços formais de ensino também constituem a escola. (P.30)

Khol (2004) contribui para a reflexão sobre a relação complementar entre a participação em um movimento e a escolarização. Em seu estudo, analisa alunos adultos que fazem parte de algum sindicato e que estudam no ensino supletivo e traz em seus resultados que:

Os alunos que se destacam no curso supletivo são aqueles que participam mais ativamente da atividade sindical, por outro lado, a escolaridade é considerada importante e, quando baixa, aparece como falta, como algo que definitivamente faz diferença no desempenho pleno no âmbito do sindicato. (KHOL, 2004, p.224)

Independentemente de serem complementares ou não, acredito que o que aparece tanto através dos entrevistados como através dos autores explicitados é que o Centro Acadêmico se apresenta como um espaço em saberes e aprendizados são construídos. Além disso, subjetividades são criadas.

Entender a dimensão subjetiva é compreender que ela é a forma como os sujeitos percebem o mundo conforme suas vivências. Seria o mundo psicológico. São construções simbólicas e emocionais, mas apesar de serem particulares de cada sujeito, estão constituídas tanto no individual como nos diferentes espaços sociais em que este vive. Sobre isto, Gonzalez Rey (2005, apud NOGUEIRA, 2008) salienta que:

O sujeito individual está inserido, de forma constante, em espaços da subjetividade social, e sua condição de sujeito atualiza-se permanentemente na tensão produzida a partir das contradições entre suas configurações subjetivas individuais e os sentidos subjetivos produzidos em seu trânsito pelas atividades compartilhadas nos diferentes espaços sociais. (p.45)

Camargo (2004, p.149) acrescenta que é através de espaços coletivos, como o Centro Acadêmico, que subjetividades coletivas de caráter emancipatório são construídas. Barcelos (2013) também concorda que nesse meio são criadas subjetividades, porém seu caráter seria democrático uma vez que é “uma ação coletiva que força a constante prática do diálogo, da negociação e administração do conflito, valorosas características para um arranjo mais democrático” (BARCELOS, 2013, p.40). Essas subjetividades democráticas/coletivas que o Centro Acadêmico constrói são relatadas pelos entrevistados quando:

- Percebem a relação entre conteúdos da sala de aula, conteúdos discutidos no Centro Acadêmico e os reflexos dessas discussões para o mundo:

(...) o curso Pedagogia tem especificidades muito legais que é você tá tendo que pensar o tempo todo na escola. Então você não pensa só na política da universidade, como da escola ao mesmo tempo e a interseção dessas duas coisas. (Entrevistada E1)

(...) a gente chegou a montar uma vez, chegou a propor na congregação um curso de extensão voltado prioritariamente pros funcionários terceirizados, a partir de uma discussão que a gente teve lá no Centro Acadêmico sobre a condição do funcionário terceirizado na faculdade, que era de, que a gente tinha percebido que era de exclusão total e não tinha nenhuma atividade ali voltada para eles, nem cultural, nem educativa, nem de ensino, não tinha nada. E a gente juntou com alguns professores, no sentido de tentar tocar um projeto

institucional mesmo, de fazer com que a instituição reconhecesse o lugar do funcionário terceirizado na Universidade, né. Que na nossa concepção eram pessoas invisíveis que transitavam por ali e limpavam o nosso banheiro e chão, mas que não tinham um lugar de participação na produção da Universidade. (Entrevistado E5)

(...) profissional? Nossa, muitas. Organização, se você não souber se organizar você não consegue fazer nada. E o Centro Acadêmico é isso, é coletividade. Eu vejo muito isso onde eu trabalho as pessoas não sabem trabalhar no coletivo, elas não sabem se ajudar. Elas sabem passar a perna um na outra. Agora se ajudar, se ajudar em prol delas mesmas e de uma coisa maior, de funcionar a escola, (...) isso elas não sabem. . E nisso me ajudou muito o Centro Acadêmico, também. Fora que assim, a questão política você vê algumas coisas dentro da escola que você fala assim: “Mentira que tô vendo isso?” A escola que eu trabalho é filiada a UNESCO, e eles estão num ano de agricultura familiar e eu falei assim “uau, sensacional, agricultura familiar, cara que maravilha!”. Não vi agricultura familiar até agora! Não vi, a gente falou de plantação, de germinação, de reutilização de casca, mas a gente não falou de agricultura familiar. Quando o tema foi levantado, o professor de ciências da escola que introduziu o tema. E eu falei assim: “Não, mas aí a gente vai ter que falar dos pequenos agricultores, do agronegócio, e etc.” e ele “Não, aí a gente não vai falar disso”. E eu questionei o que iríamos falar então, se não íamos tocar nesse assunto, daí ele disse que não cabia o tema político. Como assim, não cabe o tema político? Eu fiquei arrasada, desolada ali. Para mim isso não existe, política é desde bebê, desde criança! Porque que a gente senta para fazer as regras com as crianças? Isso não é política? Não é decidir com elas o que pode, e o que não pode? Claro que é! Só que não preciso dar esse nome para as crianças. Não preciso falar que vamos discutir política. Podemos fazer isso sem dizer o nome. E aí as crianças também vão perdendo o interesse. Você vai formando uma geração que só vê o próprio umbigo, não vê o que tem por trás. (Entrevistada E6)

(...) acho que a ideia que eu estava falando mesmo, que eu aprendi que faz sentido a escola pública, então, como é que eu quero trabalhar com esses alunos? Como vou fazer a discussão? É a discussão que o MEC quer que eu passe, que as empresas querem que eu passe? É a voz dessas empresas que eu quero colocar lá, que eu quero endossar, ou é dos grupos de moradores que querem reivindicar, que a escola é para eles? Parece que a escola pública, assim como a universidade, está aí para índices, para formar e formatar pro mercado de trabalho. (Entrevistada E8)

- Quando percebem que a participação no Centro Acadêmico trouxe contribuições para pensar sobre os espaços democráticos e levam esse conceito para sala de aula:

(...) outra coisa que eu vejo, lá no Colégio de aplicação da UERJ, onde eu trabalho, é a questão da reivindicação das crianças, porque lá é uma

escola que tem inúmeros problemas né, porque as pessoas acham que é o CAP da UERJ, mas nossa, tem mil problemas, e as crianças estão sempre reclamando e trazendo questões e quando eu percebo que as vezes há uma dificuldade de as vezes elas colocarem aquilo para a escola toda, para a direção e tal, sempre lembro como que na Universidade isso acontece, da discussão dos estudantes. Como é que a transposição para outros, e que é realmente uma dificuldade, um desafio (Entrevistada E7).

(...) por várias coisas, tipo organizar eventos, você ter contato com política, enfim, é uma coisa que muda sua vida e com certeza está presente na minha vida profissional. Modelo de escola, como participar no sindicato. Por exemplo, agora estou com um projeto no setor lá onde eu trabalho lá na escola, que é assembleia de alunos, para que eles possam ter uma participação política desde novinhos, sabe. (Entrevistada E1)

(...) atuar dentro do Centro Acadêmico em conjunto com outras pessoas e às vezes sozinho me fez perceber que a luta por uma educação melhor ela não se faz sozinha com o professor dentro da sala de aula, ou com um diretor na escola, ou com o inspetor, ou com o porteiro. Ela se faz em equipe, em conjunto. Para você ter mudanças estruturais na concepção de escola e de educação é preciso que você atue em conjunto com outros atores, entendeu? E o Centro Acadêmico é isso. Você vai ter que lidar com a direção da faculdade, com o DCE, você vai ter que lidar com seus companheiros, com sua grade horária, então você vai ter que mediar junto com outras pessoas como você vai atuar, entendeu? Em conjunto transformar de alguma forma o que está dado, coisa que na sala de aula você não aprende. (Entrevistado E2)

- Quando percebem que sua concepção política mudou:

(...) eu achava que, não vou dizer que seria impossível, mas que seria uma coisa muito, muito difícil você estar em dois espaços e não conseguir separar um espaço do outro. E eu vi na faculdade que não é assim. Você consegue, desde que você tenha uma postura ética que às vezes falta nas pessoas e as pessoas fazem isso de maldade, de cabeça pensada, você consegue sim separar as suas opiniões, é, suas opiniões pessoais, por exemplo, de opiniões políticas. Eu sabia, sim, diferenciar, os meus pensamentos enquanto pessoa religiosa e meus pensamentos enquanto pessoa política. Como a religiosa eu tenho determinadas opiniões, mas enquanto professora, enquanto pessoa política que está ali com um grupo, eu tenho sim, mantenho minhas opiniões, mas eu consigo discutir, consegui aprimorar e ouvir as outras pessoas que tinham uma opinião diferenciada. Isso me acrescentou muito (Entrevistada E3)

(...) mas participar me ajudou a ver que se você não se preocupa com o micro, você não cuida e não atua nesse espaço micro que é desde assim, ser correto nas suas atitudes em relação às aulas, as coisas, outro vai se preocupar por você e ele pode não pensar da mesma forma que você. (Entrevistada E4)

(...) então, as discussões hoje que eu tenho sobre, é, igualdade racial, igualdade de gênero, sobre as minhas concepções políticas, de

sociedade, de identidade, é claro que na minha formação eu tive um pouco disso, só que eu acho que ela foi muito mais intensa, houve um investimento muito maior nessa, por intermédio dos movimentos, esse acesso aos movimentos sociais presentes na universidade. As lutas na sociedade, a própria concepção de movimento social, né, entendendo o movimento social como forma de organização da sociedade, é tudo isso eu acho que veio, as concepções que eu tenho hoje acho que são dessa formação, em função dessa articulação com o centro acadêmico, com os movimentos sociais na universidade. (Entrevistado E5)

É necessário destacar, porém, que o Centro Acadêmico não é o único espaço em que isso acontece. Alguns entrevistados, por exemplo, relatam que participavam de outros movimentos sociais ou tiveram outras experiências que junto com as o Centro Acadêmico construíram as subjetividades acima apontadas. Além disso, concordo com Barcelos (2013) que nem todas as relações tecidas dentro dos movimentos e entidades estudantis são emancipatórias e democráticas, uma vez que “as interações nesses ambientes são sempre muito complexas e não podem ser resumidas a uma única intenção” (BARCELOS, 2013, p. 128)

Se os partidos políticos se inserem no Centro Acadêmico, se apropriando de suas lutas e mobilizações com objetivo eleitoral (BARCELOS, 2013. P.40) ou seja, cooptando mais pessoas ou até mesmo descobrindo novas lideranças, pois entendem que “(...) essa atuação, aparentemente inofensiva, pode significar no futuro um indivíduo mais bem preparado para assumir liderança de um movimento social” (CAMARGO, 2004, p 144), porque o restante da sociedade também não poderia compreender as potencialidades dos estudantes que participam do Centro Acadêmico e assim poder usufruir desses conhecimentos uma vez que esses alunos possuem atuação social para além da Universidade?

Para auxiliar a refletir sobre isso, Camargo (2004) nos aponta que os que detêm o poder temem o sujeito que está disposto a se envolver em organizações coletivas, uma vez que estes possuem a capacidade de se organizar e propor movimentos reivindicatórios ou de protesto, o que coloca em questão o poder vigente. Giroux e Penna (1997) também corroboram com essa ideia:

os processos sociais da maior parte das salas de aula militam contra o desenvolvimento por parte do estudante de um sentido de comunidade (...) Em termos ideológicos, a coletividade e a solidariedade social representam ameaças estruturais poderosas ao espírito do capitalismo. Este espírito está calcado não apenas na atomização e divisão do trabalho, mas também na fragmentação da consciência e das relações sociais. Todas as virtudes acerca da coletividade que são trazidas à

atenção do público existem somente em forma e não em conteúdo. (GIROUX & PENNA, 1997, p.)

Por isso também que as instituições escolares frequentemente não estimulam as ações de caráter coletivo. O que é contraditório, uma vez que o espaço da sala de aula é coletivo (GIROUX & PENNA, 1997, p 65). Inversamente, no Centro Acadêmico os estudantes percebem a importância do trabalho coletivo, partilhando junto com seus pares o conhecimento. Desta forma

“(...) os jovens ao resignificarem, com os próprios recursos, o projeto social que lhes foi apresentado confirmam, rejeitam, negam, renovam os processos sociais. Criam relações de uma multiplicidade social e cultural que permitem conteúdos próprios de abordagem do seu universo e estimulam a articulação analítica interdisciplinar para a compreensão do seu significado” (PINTO et al, 2007, p. 181)

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Tendo em vista as dificuldades de se concluir um trabalho acadêmico dentro do prazo previsto, em determinado momento sente-se a sensação de que o trabalho poderia ter ficado melhor, utilizando outros autores e etc. Porém, inevitavelmente, o prazo final sempre chega e felizmente tendo alcançado este momento, apresentam-se estas considerações finais.

Este trabalho objetivou compreender se a atuação estudantil no espaço do CAPed-UFRJ trouxe alguma contribuição para a formação política do aluno que participou desse espaço durante sua graduação e, também, colaborar para possíveis estudos sobre o movimento estudantil da Pedagogia. Assim, a metodologia utilizada baseou-se em análises de material bibliográfico, atas e outros documentos disponíveis sobre o Centro Acadêmico de Pedagogia da UFRJ. Para além realizamos entrevistas semiestruturadas com estudantes que participaram do Centro Acadêmico de Pedagogia da UFRJ no período estudado.

A proposta acima foi desenvolvida em três capítulos que se estruturaram da seguinte maneira:

No primeiro capítulo analisamos o papel da Pedagogia, compreendendo como ela é entendida no Brasil, além de sua constituição como ciência ou campo de conhecimento disciplinar. Percebemos que a Pedagogia possui um histórico de indefinições que interferem na concepção da profissão e de seu curso, de tal forma que as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia vinculam esta última à docência.

Desta forma, a Pedagogia lida com o fenômeno educativo enquanto expressão de interesses sociais em conflito numa determinada sociedade, o que demonstra o caráter político da educação. Por isso, o educador necessita ir além de apenas compreender teoricamente a dimensão do seu papel sociopolítico e suas consequências, aprimorando e compreendendo na prática também.

Sendo assim, analisamos posteriormente, como é proposta, numa perspectiva estrutural-formal, a formação política dentro da Faculdade de Educação da UFRJ através do currículo vigente no período analisado (2009 a 2013) e percebemos, após uma breve análise baseada na importância da prática para a apropriação dos conceitos,

que além de poucas disciplinas articularem a prática, apenas uma que possui caráter prático lida direta e explicitamente com a dimensão sociopolítica. Não podemos deixar de lembrar

Compreendendo que o conhecimento não é feito apenas pela escolarização oficial, uma vez que existem outros espaços formativos que não são considerados pela sociedade e que são marginalizados, surge a necessidade de estudá-los. Assim, escolhemos dentre esses diversos espaços, o estudo sobre o Centro Acadêmico, que é a entidade que representa os estudantes de um curso universitário, sendo regulado e mantido pelos próprios discentes. Porém, esta compreensão nem sempre existiu na história brasileira, possuindo momentos, por exemplo, em que a função do Centro Acadêmico era mais reguladora dos estudantes e um braço do governo do que feito por e para os discentes.

Após a breve análise histórica e teórica, vimos como o Centro Acadêmico de Pedagogia da UFRJ (CAPed-UFRJ) se constitui como um espaço onde aprendizados são criados e compartilhados através de suas atividades principais como a Semana de Educação, a representação em outros espaços (como a Congregação) e a Calourada. Além disso, percebemos que é impossível comparar as gestões que existiram no período analisado, que foi de 2009.2 a 2013.2, e afirmar que uma foi melhor que a outra, uma vez que o Centro Acadêmico possui a característica de se renovar frequentemente devido ao curto período de tempo que os estudantes possuem na universidade. Assim, ele é sempre reinventado pelos seus indivíduos.

Nessa reinvenção constante, subjetividades democráticas e coletivas são construídas, mostrando serem importantes para a compreensão de uma dimensão fundamental para o educador: a sociopolítica. Isso acontece porque através das atividades os alunos ressignificam com seus pares seus valores sobre a sociedade, política e educação, criando relações e análises interdisciplinares.

É necessário destacar, porém, que o Centro Acadêmico não é o único espaço em que isso acontece. Alguns entrevistados, por exemplo, relatam que participavam de outros movimentos sociais ou tiveram outras experiências que junto com as o Centro Acadêmico construíram as subjetividades acima apontadas. Além disso, nem todas as relações tecidas dentro dos movimentos e entidades estudantis são emancipatórias e democráticas, como se pode ver ao longo deste trabalho.

Assim, o desafio que se apresenta para a sociedade é justamente compreender as potencialidades do Centro Acadêmico como um espaço formativo não só de habilidades como a comunicação oral, como também de participação política para os estudantes, sejam estes de Pedagogia ou não. Nesse sentido, este trabalho veio a contribuir para o desenvolvimento de uma nova mentalidade social a respeito da importância da dimensão formadora do espaço do Centro Acadêmico.

Então este é o momento em que faço uma reflexão final e me despeço de um espaço que fez parte da minha rotina, e conseqüentemente da minha vida por cinco anos: o Centro Acadêmico de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAPed-UFRJ). Como relatei ao longo deste trabalho, assim como meus entrevistados percebi que me afastar de um espaço em que eu pude experimentar o que é democracia, onde pude aprender com meus colegas de curso, perceber como ideias são criadas, perdidas e postas em prática além de tantos outros aprendizados não é uma tarefa fácil. Mas gradualmente nós, participantes do Centro Acadêmico, começamos a perceber o caráter regenerativo dessa entidade, que se assemelha a Fênix, se renovando constantemente mesmo quando achamos o contrário. Então seguimos em frente.

Partimos para o mundo cientes de que somos Pedagogos enriquecidos por uma experiência particular que nem todos os nossos colegas se deram a oportunidade de experimentar. Esse é o nosso diferencial, pois entendemos que o trabalho coletivo não é fácil, mas que é extremamente importante quando pensamos e praticamos educação. Natural que nos esforcemos para que, tanto dentro como fora da universidade, o coletivo e a democracia existam, pois vivenciamos isso diariamente enquanto estamos ou estivemos no CAPed.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ADERALDO, D. **Professor deve trabalhar por amor, não por dinheiro, diz Cid.** último segundo Ig, Ceará 29/08/2011, disponível em <<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/ce/professor+deve+trabalhar+por+amor+nao+por+dinheiro+diz+cid/n1597184673225.html>>, acesso em 12 de janeiro de 2014

ALBA, A. **Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas.** Instituto de Investigaciones em Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidade de Buenos Aires, Miño y Dávila editores S.R.L. 1998. 145p

BARCELOS, T. **Narrativas "docentes" sobre processos de formação nos movimentos estudantis:** tecendo diálogos sobre práticas democráticas. 2013, 131f. Dissertação apresentada como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação. Faculdade de Educação Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013

BASTOS, J.B ; MACEDO, E.D. Projetos Políticos Pedagógicos das escolas públicas: onde está o político? In SEMERARO, G (org). **Filosofia e Política na formação do educador.** São Paulo, Ideias e Letras, 2004. P.81-105

BEZERRA, M. R. **O movimento estudantil como espaço de formação do educando para cidadania:** experiências e opiniões docentes do CAMEAM/ UERN. Fórum Internacional de Pedagogia. Santa Maria, RS. 2014

BONI, V.; QUARESMA S.J Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC** Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80

BRANDÃO, R. H. **Pesquisa em Educação:** Conversas com Pós-Graduandos. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. **Decreto-Lei nº4.105 de 11 de Fevereiro de 1942.** Reconhece a União Nacional, dos Estudantes como entidade coordenadora e representativa dos corpos discentes dos estabelecimentos de ensino superior.

_____. **Lei nº4.464 de 9 de novembro de 1964.** Dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes e dá outras providências.

_____. **Decreto-Lei nº228 de 28 de Fevereiro de 1967.** Reformula a organização da representação estudantil e dá outras providências.

_____. **Decreto-Lei nº477 de 26 de Fevereiro de 1969.** Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 6.680 de 16 de agosto de 1979.** Dispõe sobre as relações entre corpo discente a instituição de ensino superior e dá outras providências.

_____. **Lei nº 7.395 de 31 de outubro de 1985.** Dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes de nível superior e dá outras providências.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º1/2006.** Diretrizes curriculares da Pedagogia. *Diário Oficial da União*, nº92, seção1 p.11-12

CAMARGO, S. Política e Movimento Estudantil: A formação de subjetividades coletivas. In SEMERARO, G (org). **Filosofia e Política na formação do educador.** São Paulo,Ideias e Letras, 2004. P.125-153

CARVALHO, V.F. **A prática educativa do movimento estudantil no contexto do neoliberalismo:** o curso de ciências sociais da UFRJ. 2008, 144 p. Dissertação apresentada como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em educação. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro 2008

CRUZ, G.B. **Curso de Pedagogia no Brasil:** História e formação com pedagogos primordiais. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2011, 220 p

D'ANGELO, M. História, memória e educação política: conexões e desafios. In SEMERARO, G (org). **Filosofia e Política na formação do educador.** São Paulo,Ideias e Letras, 2004. P.105-125

FARIAS, I. M. S, et al. **Didática e Docência:** aprendendo a profissão. Liber Livro, Brasília, 2009.

FÁVERO, M. L. Os estudantes, o problema universitário e a política nos anos 1960. in FILHO, M. Z e MACHADO, O. L (Org). **Movimento Estudantil Brasileiro e a educação superior.** Editora universitária da UFPE. PE. 2007 P 85-99

FERNANDES, A. L. C. Movimento estudantil no Rio de Janeiro nos anos 60: educação, política e cultura na Faculdade Nacional de Filosofia. **Revista da FLUP**, IV série, Vol 1, 2011, p. 61-75

FONSECA, M.P. **O movimento estudantil como espaço dialógico de formação.** 2008.89f. Monografia apresentada como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de licenciada em Pedagogia. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

FREIRE, P. **Política e Educação:** ensaios. 5ºed, São Paulo, Cortez, 2001 57 p.10-28.

FREITAS, A. S. **Repressão aos estudantes no cenário ditatorial.** 2008, 186f. Dissertação apresentada como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Serviço Social. Escola de Serviço Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

FREITAS, C.N. **Desvalorização da Educação:** discursos, indicadores e influências. 2013.89f. Monografia apresentada como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de licenciada em Pedagogia. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da realidade. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997. 270p.

GIROUX, H. PENNA, A. **Educação social em sala de aula**: A dinâmica do currículo oculto. In Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da realidade. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997. P.55-77

GROPPO, L. A. **Autogestão, universidade e movimento estudantil**. Campinas, SP; Autores Associados, 2006, 133p.

KHOL, M. **Ciclos de vida**: algumas questões sobre a psicologia do adulto. Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 30, n.2, p. 211-229, 2004.

LIBÂNEO, J.C. Identidade da Pedagogia e identidade do Pedagogo. In MILANEZ, S.G.C (org) **Formação da Pedagogia e do Pedagogo**: pressupostos e perspectivas. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2012. P.11-34

LIBÂNEO, J.C; FRANCO, M.S; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. Minas Gerais, **Educação em Foco**, UFMG Ano 14, n.17 Julho 2011, p. 55-78.

MARQUES, F.P.J.A. O problema da participação política no modelo deliberativo de democracia. in **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba v.20 n 41. p.21-35. fev 2012.

MATUS, C. **Adeus, senhor presidente**: Planejamento, antiplanejamento e governo. Editora. Literis, Recife, PE, 1989

NOGUEIRA, M. O. G. **A presença da dimensão política no trabalho de formação do docente-formador**. 2008. 133 p. Dissertação apresentada como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 2008.

PLACCO, V.M.N.S ; SILVA, S.H.S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. in: CHRISTV, L.H.S(org) **O coordenador pedagógico e a formação docente**, São Paulo, Edições Loyola, 2009. p. 25-32.

RANGEL, M; PETRY, P. **Educação Política de professores**: conceitos e importância. Educação (PUC-RS), Porto Alegre, ano XXVIII, n2(56), Maio/Agos. 2006 Disponível em <revistaseletronicas.pucrs.br/te/ojs/index.php/faced/article/.../422/319> Acesso em 16/06/2015

REIS, M. S. **Diretrizes curriculares nacionais de Pedagogia: Disputas e "Consensos" no conselho nacional de Educação**. 2011, 221 f. Dissertação apresentada como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 3947 de 10 de setembro de 2002**. Dispõe sobre a livre organização dos órgãos de representação dos estudantes de nível superior e dá outras providências.

SANTOS, A.L.F. Gestão democrática nas escolas: Bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. In: Alfredo Macedo Gomes. (Org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011

SEMERARO, G. O educador político e o político educador. In SEMERARO, G (org). **Filosofia e Política na formação do educador**. São Paulo, Ideias e Letras, 2004. P.57-81

SILVA, T.T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ªed, Belo Horizonte, Autêntica, 2010

THIOLLENT, M. Reflexões sobre a condição estudantil. in FILHO, M. Z e MACHADO, O. L (Org). **Movimento Estudantil Brasileiro e a educação superior**. Editora universitária da UFPE. PE. 2007 P.125-139

URBINATI, N. O que torna a representação democrática? In: Ver. **Lua Nova**, São Paulo, Sp, P.191-228. 2006

ZAVA, D.H et al.. Dimensão educativa da recepção de novos estudantes ao curso de Pedagogia/UFRJ: calourada e (des)construções possíveis. In. 10 congresso de extensão da UFRJ. Anais. Rio de Janeiro, UFRJ, 2013 p 263-264

ZUIN, A. A.S. **O trote na Universidade**: Passagens de um rito de iniciação. Cortez, São Paulo, 2002.

Apêndice

Roteiro utilizado para as entrevistas

- No ensino fundamental e médio você estudou em que tipo de instituição, particular ou pública?
- No ensino fundamental e médio, você participou de algum movimento estudantil ou político? Quais foram as suas motivações/interesses para fazê-lo?
- Em que ano você entrou na faculdade?
- Como foi seu contato inicial com o Centro Acadêmico de Pedagogia da UFRJ (CAPed-UFRJ)?
- Qual foi o seu período de participação no Caped?
- Como era a organização do CAPed nesse período em que você participou (atividades, gestão, bandeiras de lutas)?
- Percebeu alguma mudança na organização da gestão? Que mudanças foram essas? (Pode puxar, se aparecer, para principais problemas?)
- Com que frequência você participava das reuniões e atividades? Quais foram as suas motivações/interesses para fazê-lo?
- Em que atividades do CAPed você participou? Como você lembra da sua participação?
- Você conseguia conciliar a participação nessas atividades do CAPed com os estudos obrigatórios da Faculdade?
- Você deixou de participar? Por quê?
- Participar do CAPed mudou as concepções políticas que você tinha quando entrou na universidade?
- Você percebe que essa participação contribuiu de alguma forma na sua formação como estudante de Pedagogia/pedagogo(a)?

Anexos

Lei	Contexto Brasileiro	O que entende por Centro Acadêmico/finalidade
Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931.	Primeira parte da Era Vargas (Governo Provisório. 1930-1934) Líder do momento: Getúlio Vargas, por decreto, com concentração dos poderes executivo e legislativo. Autoritarismo. Populismo Dissolução do congresso, das assembleias legislativas estaduais e das câmaras municipais. Sem constituição. Criação de decretos-leis. Nomeação de interventores. Criação de ministérios. Criação de leis trabalhistas. Homogeneização da educação com normas.	É entendido como órgão de representação dos discentes de cada um dos institutos universitários e o dos institutos isolados de ensino superior. Dever dos estudantes. Finalidade: “desenvolver o espírito de classe, e defender os interesses gerais dos estudantes e a tornar agradável e educativo o convívio entre os membros dos corpos discentes.” (art 103). Estatuto elaborado pelos estudantes, submetido ao conselho técnico-administrativo.
Decreto-Lei nº 4.105 de 11 de fevereiro de 1942	Terceira parte da Era Vargas (Estado Novo 1937-1945). Nova Constituição (1937). Congresso fechado. Proibição de greves. Censura. Prisão de opositores. Plenos poderes-> Presidente e Polícia. Ausência de partidos. Conflitos exigindo democracia interna. Estatismo. Ditadura.	Não define finalidades expressas nem o que entende por Centro Acadêmico, mas estabelece que o Ministro da Educação deveria convocar uma assembleia representativa dos diretórios acadêmicos de cada estabelecimento de ensino superior federais para elaborar junto com estes o estatuto. (Controle expresso da representação estudantil).
Lei Federal nº 4.464 de 9 de novembro de 1964	Ditadura Militar (Presidente da época: Humberto de Alencar Castelo Branco). Controle do governo pelos militares, alegação de ameaça comunista. Eleições indiretas para presidente. Dissolução dos partidos políticos. Demissão de funcionários públicos leais ao antigo governo. Prisão de opositores. Incorporações de Atos Institucionais	Seria um órgão de representação estudantil junto ao departamento constitutivo da Faculdade, Escola ou instituto de Universidade. Voto obrigatório, com punição para os que não participarem. Finalidade: defender o interesse dos estudantes; aproximar discentes, docentes e corpo administrativo; preservar as tradições estudantis; organizar reuniões e outras atividades cívicas, sociais, culturais, científicas e desportivas; prestar assistência aos estudantes que não possuíam recursos; lutar pelo aprimoramento das instituições democráticas.
Decreto Lei nº 228 de 28 de fevereiro de 1967	Ditadura Militar (Presidente da época: Humberto de Alencar Castelo Branco). Nova constituição em janeiro de 1967. Institucionalização do regime militar e suas formas de atuação.	Mesmo entendimento que a lei anterior, porém substitui “lutar pelo aprimoramento das instituições democráticas” por “concorrer para o aprimoramento das instituições democráticas”.
Lei Federal nº 6.680 de 16 de agosto de 1979	Ditadura Militar (Presidente da época: Emílio Garrastazu Médici) Auge da ditadura. Prisões, torturas, assassinatos. Repressão intensa. Manifestações proibidas. AI-5.	Ainda é entendido como órgão de representação estudantil. Atribuições devem ser definidas nos estatutos e regimentos de ensino
Lei Federal nº 7.395 de 31 de outubro de 1985	Abertura política (Presidente da época: João Figueiredo). Anistia. Retorno de exilados políticos. Pluripartidarismo. Eleições diretas para governador. Mobilização nacional-> Diretas já! (reivindicações das eleições diretas para presidente)	Entendida como entidade representativa dos estudantes de cada curso de nível superior. Sua organização e atividades serão estabelecidos em seus estatutos

Quadro 1 – Tabela de legislação sobre o Centro Acadêmico

